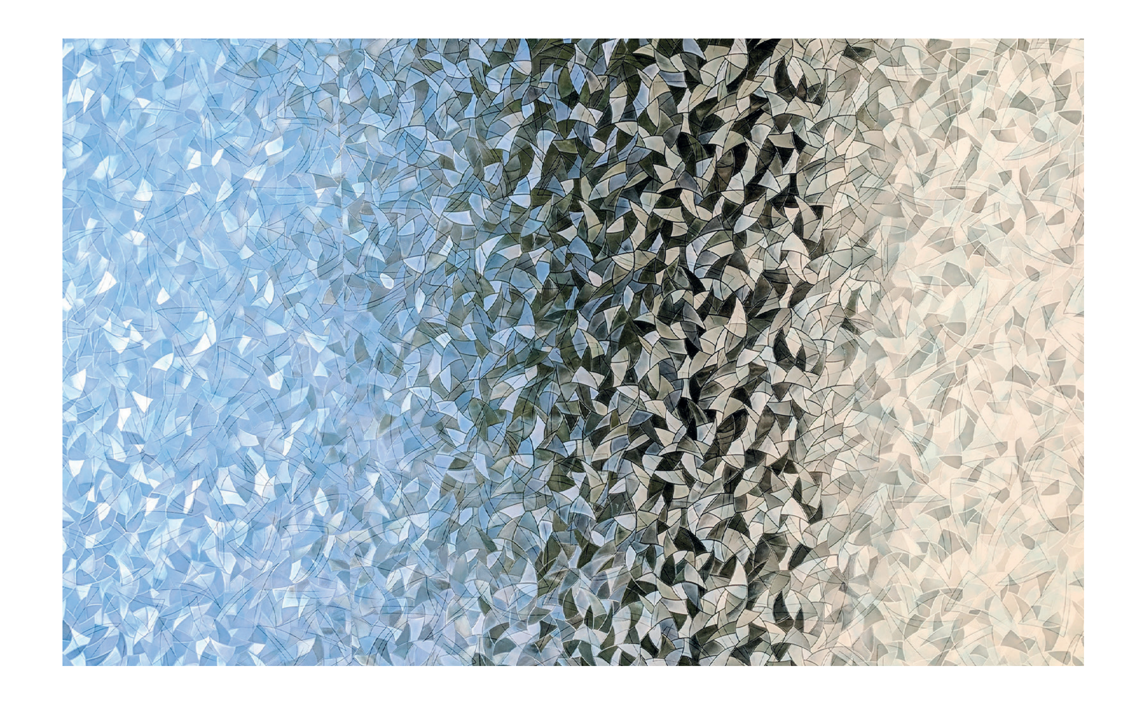
Dokumentarische Schulforschung



Joana Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben

forschung klinkhardt

Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen
und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung' versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Joana Kahlau

(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis

Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau / Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Technische Informationsbibliothek (TIB), Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Siegen, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Osnabrück, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Trier, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen unter dem Titel „(De-) Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung" als Dissertation angenommen. Sie stellt die überarbeitete Fassung der eingereichten Dissertationsschrift dar.
Die getätigten Änderungen liegen der Geschäftsstelle des Promotionsausschuss vor.
Gutachter: Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Robert Baar.
Tag der Disputation: 16.04.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Foto Umschlagseite 1: © Alissa DeBerry, Uniplash Photos.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5984-4 Digital doi.org/10.35468/5984

ISBN 978-3-7815-2544-3 Print



Für Marianne, Karl und Leon

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Ausweitung schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium erlangt die Frage nach deren professionalisierungsförderlichem Charakter immer mehr Bedeutsamkeit. Die vorliegende Arbeit nimmt Abstand von normativen Positionen zur generell positiven Wirkung von Praxiserfahrungen und fragt, inwiefern sich Studierende in Schulpraxisprojekten professionalisieren. Dazu wurden narrativ-fundierte Interviews mit Lehramtsstudierenden geführt, die sich für ein sog. „Studien-Praxis-Projekt" entschieden haben, in welchem sie mit Lehrkräften an gemeinsamen Projekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiteten. Die Interviews wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet und liefern einerseits Erkenntnisse zum Studierendenhabitus als Transitionsphase zwischen dem Schüler*innen- und dem Lehrer*innenhabitus und andererseits zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Schulpraxisphasen. Hierbei zeigte sich in Form einer Professionalisierungstypologie ein Zusammenhang zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitūs und den Modi der Anforderungsbearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Diese liefert nicht nur Antworten auf die Frage nach Typen studentischer Professionalisierung, sondern auch nach deren Professionalisierungspotentialen. Im Anschluss daran kann Fachlichkeit als Gegenstand, Reflexion als Medium und ein „Dazwischen" als Ort studentischer Professionalisierung verstanden werden.

Schlagwörter: Professionsforschung, studentische Professionalisierung in Praxisphasen, Studierendenhabitus, Entwicklungsaufgaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Dokumentarische Methode

Abstract

When looking at the process of extending the practical phases within teachers' training, the question of its impact on students' professionalisation becomes increasingly important. The given study distances itself from normative positions promoting an unquestioned positive effect of these practical experiences. Instead, the focus will be on the question if or to what extent practical experiences lead to a process of professionalization for future teachers. In order to tackle this question, narrative interviews have been conducted with students in teachers training who have signed in for a so-called "Studien-Praxis-Projekt", wherein these students cooperate with teachers working on a specific problem regarding school and lesson planning development. The interviews, which have been analysed using the documentary method, provide new insights into two different areas, the student's habitus – as a transitional phase between the pupil's and the teacher's habitus – and specific developmental tasks of students in teachers training. Furthermore, the results illustrate a correlation between a specific student habitus on the one hand and the way students deal with developmental tasks on the other hand. Not only can we draw conclusions about the different types of professionalisation from these data, but also it is possible to deduce the potential of professionalization for these different types. In conclusion, one can define subject-based competence as the centre of, reflection as the means and a so-called 'in between' as the place of students' professionalisation.

Tags: professionalism, professionalisation of students in practical phases, students' habitus, developmental tasks, school and lesson planning development, documentary method

Inhaltsverzeichnis

IV Diskussionsteil

Einleitung

Lehramtsstudierende haben bei ihrem Eintritt ins Studium bereits „etwa 14000 Unterrichtsstunden erlebt […], was circa 27% der Gesamtschulzeit einer Lehrperson […] entspricht" (Ostermann 2015, 13). Sie beginnen ihr Studium also bereits mit jahrelanger Erfahrung in der schulischen Praxis. Diese Tatsache ist *ein*, wenn nicht *der* Unterschied zu anderen Studiengängen, so fallen die Erfahrungen mit anderen Berufsgruppen sowohl quantitativ als auch qualitativ geringer aus. Zwar machen Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens beispielsweise bei Arztbesuchen wiederholte Erfahrungen im Bereich der Medizin, jedoch sind diese sowohl vom quantitativen Ausmaß als auch von der Tiefe der Partizipation der Patient*innenrolle nicht mit der Schüler*innenrolle vergleichbar. Im Vergleich dazu sind beispielsweise die Erfahrungen mit dem Beruf der Erzieher*innen zwar sowohl durch das Ausmaß als auch die Partizipation geprägt, dennoch taucht diese Berufsgruppe im Vergleich zur Schule ausschließlich in den ersten Lebensjahren auf. Damit bleibt die lange und *intensive Praxiserfahrung* mit dem Lehrer*innenberuf dahingehend ein *Alleinstellungsmerkmal*. Schule stellt somit bereits vor Studienbeginn einen gut bekannten Erfahrungsraum dar und Lehramtsstudierende tragen „das bis dahin entwickelte Bild über Schule und Unterricht mit in die Ausbildung hinein" (ebd.). Sie beginnen ihr Studium also bereits mit einer Vorstellung davon, was Schule und was Unterricht ist, wie guter und schlechter Unterricht aussieht und funktioniert und was ein guter oder schlechter Lehrer/eine gute oder schlechte Lehrerin ist. Daran anknüpfend stellen sie, explizit oder implizit, bestimmte Erwartungshaltungen an ihre universitäre Ausbildungsphase, die sich nicht selten daran bemessen, nun *das* lernen zu wollen, wovon man glaubt oder zu wissen meint, dass man es im späteren Beruf wissen oder können muss.

Dass die zugrundeliegenden Praxiserfahrungen der eigenen Schulzeit über die reine Zeit, die Studierende als Schüler*innen im Handlungsfeld Schule verbracht haben, hinausgehen und Praxis damit nicht nur auf der expliziten und damit reflexiv zur Verfügung stehenden Ebene wirkt, sondern ebenfalls das implizite Wissen betrifft, verdeutlichen u. a. die Studien zum Schüler*innenhabitus. Der Habitus meint dabei im allgemeinsten Sinne „die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen" (Fuchs-Heinritz & König 2014, 89) und soll im Verlauf dieser Arbeit als theoretisches Konstrukt dargelegt werden. Die Forschungsgruppe um Werner Helsper kann nicht nur zeigen, dass sich ein ganz spezifischer Schüler*innentyp für ein Lehramtsstudium entscheidet, sondern darüber hinaus, dass im Schüler*innenhabitus bereits der „Schattenriss" eines Lehrer*innenhabitus und im späteren Lehrer*innenhabitus immer noch Aspekte des Schüler*innenhabitus inkorporiert sind (vgl. Helsper 2019, 59; siehe dazu auch: Helsper u. a. 2014, 8ff.). Im Lehrer*innenhabitus sind damit nicht unbedeutende Spuren schüler*innenbiographischer Erfahrungen enthalten, die sich auf die im eigenen Schüler*innenhabitus inkorporierten Spuren präferierter und nicht-präferierter Lehrer*innenhabitusformationen beziehen. Das Konstrukt des Lehrer*innenhabitus ist damit ein komplexes Amalgam und bildet im Zuge professionstheoretischer Betrachtungen zum Lehrer*innenberuf eine wichtige theoretische Bezugsgrundlage aktueller Forschungsarbeiten (vgl. Kramer & Pallesen 2019b). Mit Blick auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung ergibt sich aus habitustheoretischer Sicht daher die Frage, wie der Schüler*innen- in den Lehrer*innenhabitus übergeht. Diese Leerstelle soll im Zuge der vorliegenden Arbeit theoretisch mit dem Begriff des Studierendenhabitus

gefasst werden. Aus *professionstheoretischer Perspektive* soll gefragt werden, *wie sich Studierende im konkreten Forschungsfeld der Studien-Praxis-Projekte (SPPs) professionalisieren,* damit der Studierendenhabitus als Transitionsphase empirisch konturiert werden kann.
Dieses Forschungsfeld lässt sich in den grundsätzlichen Trend der Ausweitung der integrierten Praxisphasen im Studium einordnen (vgl. Weyland & Wittmann 2011; Weyland & Wittmann 2015), wodurch vor dem Berufseinstieg zu den Praxiserfahrungen der eigenen Schulzeit weitere Praxiserfahrungen im Studium hinzukommen. Zusätzlich zu herkömmlichen Unterrichts- und Beobachtungspraktika bekommen Praxisphasen durch die breit implementierten Praxissemester bzw. Halbjahrespraktika zeitlich gesehen eine stärkere Gewichtung. Durch die Hinzunahme weiterer Praxisformate, wie das des forschenden Lernens oder Studierens (vgl. Huber 2009), erreichen sie einen weiteren inhaltlichen Horizont. Insgesamt zielen diese Praxisphasen darauf ab, die schulische Handlungspraxis möglichst früh in die universitäre Lehrer*innenbildung zu integrieren und (dadurch) einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden zu leisten (vgl. Degeling u. a. 2019, 13; Terhart 2001, 107; Zeichner 1981, 1). Im aktuellen Diskurs wird darüber hinaus auf die gesellschaftlichen und die damit zusammenhängenden Veränderungen im schul- und bildungspolitischen Bereich, wie Migration, Inklusion, gesellschaftliche Diversität und Digitalisierung (vgl. Doff 2019, 7), verwiesen, die nicht nur eine theoretisch-konzeptionelle Veränderung des Lehramtsstudiums, sondern auch eine Veränderung der Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium verlangen (siehe dazu: Greiten 2019, 209; Hornung u. a. 2019, 206f.), welche beispielsweise neben der Vermittlungstätigkeit auch die im Rahmen von Inklusion oder Ganztag wichtig werdende multiprofessionelle Kooperation in den Mittelpunkt stellt. Dies wird im Rahmen der SPPs, die das Forschungsfeld dieser Arbeit darstellen, aufgegriffen, indem sie auf kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung von Studierenden und Lehrkräften abzielen. Sie folgen programmatisch der Idee, „[d]ie Zusammenarbeit zwischen der Ausbildung an der Hochschule/Universität und an den Schulen [zu] professionalisier[en]“ (Hascher 2011, 14). Dazu stellen sie abseits des Praxissemesters eine weitere Praxisphase im Lehramtsstudium dar, die den Aufbau von „professionellen Wissensbestände[n], Bereitschaften und Haltungen […] im Hinblick auf die Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 48f.) stärken sollen.
Im Sinne einer rekonstruktiven Forschungslogik soll der Fokus in der hier vorliegenden Arbeit auf die Relevanzsetzungen der Studierenden bezüglich ihrer Praxiserfahrungen gerichtet und von normativen Positionen über generell positive Wirkungen von Praxiserfahrungen Abstand genommen werden. Stattdessen soll mit Hascher (2011, 8) angemessen kritisch auf den „Mythos Praktikum“ geblickt und argumentiert werden, dass es zwar durchaus schulpraktischer Erfahrungen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bedarf, die reine Praxiserfahrung jedoch nicht per se professionalisierungsförderlich ist. Auch König und Rothland (2018, 20) kommen zu dem Schluss, „dass eine Verlängerung der Dauer der Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung nicht automatisch zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung zumindest in der Selbsteinschätzung der Studierenden führt“ und dass „eine unreflektierte Haltung gegenüber dem Erfahrungswissen“ als besonders kritisch für die Professionalisierung gilt. Die sich ergebende Schwierigkeit wird beispielhaft an den Schlussfolgerungen der Expertenkommission zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung in NRW deutlich. Zwar sprach sich die Kommission deutlich für eine Qualitätssteigerung bisheriger, als für eine Neueinführung weiterer Praxisphasen, aus, dennoch wurde hier, ebenso wie in weiteren Bundesländern, das Praxissemester wenig später eingeführt (vgl. Ministerium für Innovation & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007).

Sowohl aus der Argumentation der Unzuträglichkeit von Praxiserfahrungen in Form von „blinde[n] Routinen“ (Neuweg 2011, 33f.) als auch aus den Forschungsergebnissen zur Wirkmächtigkeit des impliziten Erfahrungswissens aus der eigenen Schulpraxis wird die *Notwendigkeit der Reflexion von Praxiserfahrungen*, sowohl der eigenen Schulzeit als auch der universitär eingebundenen Praxiserfahrungen, deutlich (vgl. Neuß 2009, 367). Dies versuchen die SPPs konzeptionell aufzugreifen, indem, neben dem Fokus auf den Aufbau von „professionellen Wissensbestände[n], Bereitschaften und Haltungen [...] im Hinblick auf die Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 48f.), der Fokus verstärkt auf die reflexive Bearbeitung dieser Praxiserfahrungen gelegt wird, wodurch sich das Format in die Programmatik der Reflexiven Lehrer*innenbildung einfügt. In dem Zuge fragt diese Arbeit einerseits auf theoretischer Ebene, welche Rolle dabei dem Reflexionsbegriff zukommt, der „fast schon inflationär als Synonym für jegliche Art von Prozessen des Nachdenkens [...] verwendet wird“ (von Aufschnaiter u. a. 2019, 145, mit Bezug auf Bengtsson 2003 und Aeppli & Lötscher 2016) und gleichzeitig empirisch weitestgehend ungefüllt bleibt (vgl. Häcker 2017, 22), und nimmt andererseits Reflexion empirisch in den Blick.
Die dargestellte Spezifik der Lehramtsstudierenden als bereits praxiserfahrene Studierende sowie die Einbettung und Verlängerung von Praxisphasen im Studium ziehen die Frage nach sich, welchen Einfluss diese Praxiserfahrungen auf die Studierenden haben. Neben Studien zur Selbsteinschätzung zum studentischen Lernen in der Praxis liegen mittlerweile auch Forschungsergebnisse mit rekonstruktivem Forschungsansatz vor (vgl. Liegmann u. a. 2018b). Dennoch bemängeln beispielsweise König und Rothland (vgl. 2018, 2) hinsichtlich der Gruppe der Lehramtsstudierenden die noch immer ungenügende Lage der empirischen Befunde im Vergleich zu vielen normativen, programmatischen Setzungen, die an die Praxissituationen herangetragen werden. Hier soll die vorliegende Arbeit ansetzen, indem aus professionstheoretischer Perspektive gefragt wird, *inwiefern sich Studierende in der hier konkreten Praxisphase der SPPs professionalisieren, welche Typen studentischer Professionalisierung daraus abgeleitet werden können und welche Professionalisierungspotentiale diese innehaben*. Sie kommt damit auch der Forderung nach, Studien zu Berufseinsteigenden um weitere Phasen zu ergänzen (vgl. Sotzek u. a. 2017, 331). Professionalisierung soll dabei als Prozess verstanden werden und Lehramtsstudierende in diesem Zusammenhang als angehende Lehrer*innen. Dazu soll Professionalisierung gegenstandstheoretisch berufsbiographisch verstanden und als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben gerahmt werden. Damit lautet die gegenstandsbezogene Forschungsfrage, welche *Entwicklungsaufgaben* Studierende im SPP wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten. Indem die Bedeutsamkeit des impliziten Wissens ernstgenommen wird, ergibt sich für diese Arbeit eine rekonstruktive Perspektive und entsprechend die zentrale empirische Forschungsfrage, welche *Orientierungen* sich bei den Studierenden im SPP rekonstruieren lassen. Diese soll durch die dokumentarische Interpretation von narrativ angelegten Interviews beantwortet werden, was die methodisch-methodologische Verortung dieser Art innerhalb der Dokumentarischen Methode deutlich macht.
Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil werden die dieser Arbeit zugrunde gelegten Gegenstandstheorien und deren grundlagentheoretischen Bezüge dargelegt. Aufgrund des Gegenstands und des Fragehorizonts der Arbeit wird hier ein professionstheoretischer Bezugsrahmen (Kapitel 1) entfaltet. Das für die Lehrer*innenbildung relevante konstitutive Merkmal der Theorie-Praxis-Relationierung wird in einem weiteren Kapitel des theoretischen Teils in den Blick genommen (Kapitel 2) und bezüglich möglicher Formen der Relationierung sowie der Rolle, die Reflexion dafür spielt, diskutiert. Schließlich wird im Rahmen des theoretischen

Teils das Forschungsfeld der SPPs beschrieben und anhand einer Klassifizierung zu anderen Praxisprojekten in Bezug gesetzt (Kapitel 3). Im anschließenden methodisch-methodologischen Teil wird die Anlage der Arbeit einschließlich der Wahl des ‚narrativ-fundierten' Interviews als Erhebungsmethode dargestellt (Kapitel 4), bevor die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode sowie als methodologische Grundlage beschrieben wird. Die neueren Entwicklungen in diesem Bereich sollen dabei den Kreis zur Verortung im Habituskonzept und damit zum theoretischen Teil schließen (Kapitel 5). Im dritten, empirischen Teil der Arbeit werden zwei Eckfälle ausführlich dargelegt (Kapitel 6), um die Herausarbeitung der Vergleichsdimensionen, die methodisch die Basis für die spätere Typenbildung darstellen, darlegen zu können. Im weiteren Verlauf werden die anderen Fälle in Form von Fallportraits und Fallabstraktionen herangezogen (Kapitel 7), welche die Ausdifferenzierung und Abstraktion der Typenbildung ermöglichen (Kapitel 8). Die Typenbildung stellt die Grundlage des im vierten Teil folgenden Diskussionsteils dar, in dem die Ergebnisse auf die professionstheoretischen Grundlagen wie auch die konzeptionellen Überlegungen aus dem Bereich der Reflexiven Lehrer*innenbildung zurückgespiegelt werden. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem Schlussfolgerungen mit Bezug auf die Lehrer*innenbildung angeregt, Anschlussforschungen an diese Ergebnisse angedacht und weiterführende Ideen, die aus den Ergebnissen entstanden sind, dargelegt werden.

I Theoretischer Teil

Indem diese Arbeit nach studentischer Professionalisierung in SPPs fragt, bezieht sich der folgende theoretische Teil auf drei große Bereiche:

- auf eine gegenstandstheoretische Verortung in der Professionstheorie mit den entsprechenden grundlagentheoretischen Verweisen
- auf Studierende als fokussierte Gruppe und damit auf den Bereich der universitären Lehrer*innenbildung
- auf das Setting der SPPs, welches als Forschungsfeld definiert wird.

Diese drei Bereiche werden im Folgenden entlang des Erkenntnisinteresses der studentischen Professionalisierung in SPPs thematisiert. Damit soll erstens die grundlagen- und gegenstandstheoretische Verortung der Arbeit geklärt, zweitens die theoretischen Begriffe, die in der späteren Diskussion der empirischen Daten herangezogen werden, grundgelegt und drittens die Forschungslücke aus dem aktuellen Forschungsstand benannt werden, um die empirischen Ergebnisse in diesen einordnen zu können. Viertens soll das Feld der SPPs als Forschungsfeld dieser Arbeit grundgelegt werden.

1 Professionstheoretische Verortung

Mit der Frage nach studentischer *Professionalisierung* lässt sich diese Arbeit im Bereich der Professionstheorie verorten und begreift damit Studierende als angehende Professionelle. Im folgenden Kapitel sollen zuerst die Begriffe der Profession, der Professionalität und der Professionalisierung diskutiert werden, da sie die begriffliche Basis der Arbeit bilden (1.1). Entlang dieses Erkenntnisinteresses werden verschiedene Ansätze zur Bestimmung von Lehrer*innenprofessionalität beschrieben. Als gegenstandstheoretische Rahmung dieser Arbeit werden der strukturtheoretische und berufsbiographische Ansatz zur Bestimmung von Professionalität dargelegt (1.2 und 1.4). Insgesamt wird darin der grundlagentheoretische Blick auf Soziales als Struktur manifest, der mit Blick auf Oevermanns Strukturtheorie (1.2), sowie mit Bezug zu Bourdieus Habitustheorie (1.3) beschrieben werden soll. Letztere bildet damit die Klammer zwischen Gegenstandstheorie und Methodologie dieser Arbeit. Studentische Professionalisierung wird demnach entlang des strukturtheoretischen Ansatzes als die Herausbildung eines „doppelten Habitus" (Helsper 2001, 10-13) sowie im Rahmen des Entwicklungsaufgabenansatzes als Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben verstanden (vgl. Hericks 2006, 32).

1.1 Profession, Professionalität und Professionalisierung

Die Frage nach Professionalität und Professionalisierung muss mit Blick auf den Begriff der Profession, der den Begriffen etymologisch zugrunde liegt, betrachtet werden. Unter Rückgriff auf Terharts (vgl. 2011, 203) Unterscheidung zwischen einem individuellen und einem kollektiven Prozess von Professionalisierung soll zunächst die kollektive Ebene fokussiert werden. „Professionalisierung meint auf kollektiver Ebene den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status der Profession" (ebd.). Dabei taucht der Begriff der Profession im Rahmen der kollektiven Betrachtung stets in Abgrenzung zum Begriff des Berufs auf. Der Fokus liegt hierbei auf der ganzen Berufsgruppe. Der makrosoziologischen Perspektive Parsons (1968) folgend, lassen sich Professionen durch bestimmte Merkmale klassifizieren, so beispielsweise eine wissenschaftliche Ausbildung, die autonome Standesorganisation oder auch der Fokus auf den Einzelfall (vgl. Combe 2006, 37). Konkret bezogen auf den Lehrer*innenberuf, also auf die Frage, inwiefern der Lehrer*innenberuf als Profession einzuordnen ist (vgl. Hericks u. a. 2019, 114), zeigen sich nur einige der dargestellten makrosoziologischen Merkmale anschlussfähig. Daher spricht Oevermann (1996, 137) hierbei von einer „Semi-Profession[..]". Terhart (vgl. 2011, 203) merkt dazu an, dass dieser makrosoziologische Ansatz mittlerweile auch nicht mehr die klassischen Professionen der Mediziner, Juristen und Kleriker korrekt zu bestimmen vermag, da diese sich zum Teil deprofessionalisiert hätten, während hingegen andere Berufe mittlerweile eine Reihe der makrosoziologischen Kriterien erfüllten. Idel und Rabenstein (vgl. 2016, 279f.) argumentieren schließlich, dass sich, insbesondere im Zuge eines sich transformierenden Schul- und Bildungssystems, das Professionsverständnis ohnehin nur noch als stets neu zu justierendes Konstrukt denken lässt. Insgesamt zeigt sich der Bestimmungsansatz für die Beschreibung von Professionen und damit Professionalität und Professionalisierung über die Unterscheidung zwischen Profession und Beruf daher als nicht (mehr) anschlussfähig (vgl. Terhart 2011, 203f.).

Im Rahmen der Kritik an der Bestimmung von Professionalität auf kollektiver Ebene sollen Professionalität und Professionalisierung nun auf individueller Ebene betrachtet werden. Hierbei wird Professionalisierung begriffen als „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen" (ebd.). Die daran anschließende Professionstheorie „legt [...] ihren Fokus eher darauf, in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren" (Hericks u. a. 2019, 598). Sie nimmt damit also eher die Professionalität und Professionalisierung der pädagogisch handelnden Subjekte in den Blick und fokussiert weniger generelle soziologische Merkmale zur Differenzsetzung zwischen Berufen und Professionen. Während Professionalität „einen bestimmten erreichten Zustand von Könnerschaft" (Hericks & Stelmaszyk 2010, 232; siehe hierzu auch: Hericks u. a. 2019, 598) beschreibt, wird im Begriff der Professionalisierung der Vollzug der Entwicklung von Professionalität gefasst, mit der sich auf individueller Ebene eine Person in die Rolle des Professionellen begibt (vgl. Hericks u. a. 2019, 598; Terhart 2011, 203), weswegen Schierz, Pallesen und Haverich (2018, 47) an dieser Stelle auch von „Verberuflichung" sprechen. Professionalität kann also als „dauerhafter Anspruch" und Professionalisierung als „dauerhafte, dort hinführende Aufgabe" (Idel u. a. 2020, 11) verstanden werden. Insgesamt zeichnet sich sowohl auf kollektiver, als auch auf individueller Ebene eine Fokussierung auf die Prozesshaftigkeit bei der Bestimmung von Professionalität und Professionalisierung ab und weniger eine Statuszuschreibung im Sinne des Professionsbegriffs.
Die Professionsforschung liefert unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung des Professionalitäts- und Professionalisierungsbegriffs und damit zur Rahmung der Forschungsfrage dieser Arbeit, die nach studentischen Professionalisierungsprozessen in SPPs fragt. In ihrer Übersicht nennen Idel, Schütz und Thünemann (vgl. ebd., 9) den strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen, kulturtheoretischen und den berufsbiographischen Ansatz sowie den Persönlichkeitsansatz. Sie fassen zusammen, dass alle Ansätze in erster Linie die Vorstellung der ‚geborenen' Lehrkraft zurückweisen, indem sie Professionalität und Professionalisierung als etwas Erlernbares bzw. Ausbildbares darstellen. Diese Ausbildung, so der übergreifende Konsens, findet grundständig durch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen statt und dauert über die gesamte Berufsbiographie an (vgl. ebd., 10). Reflexivität wird dabei ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. Idel & Schütz 2017, 202). Lehrer*innenhandeln ist außerdem nicht technologisierbar, sondern spielt sich auf der Basis von Erfahrungswissen und Routinen auf der einen und Reflexion auf der anderen Seite ab (vgl. Idel u. a. 2020, 11). Der Umgang mit Ungewissheit ist damit stets konstitutives Beschreibungsmerkmal professionellen Handelns (vgl. von Aufschnaiter u. a. 2019, 145). Mit der Annahme, dass die Forschenden nicht mehr wissen als die Erforschten, sondern dass letztere „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen" (Bohnsack 2014b, 216), richtet sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf das implizite, handlungsleitende Wissen der Studierenden. Im Zuge dieser Setzung, sowie bezüglich der gewählten methodischen Anlage der Arbeit als Interviewstudie, bieten die theoretischen Rahmungen des strukturtheoretischen (1.2) und des berufsbiographischen (1.4) Ansatzes großes Potential.[1] Diese sollen im Folgenden mit den grundlagentheoretischen Bezügen der Strukturtheorie, d. h. des genetischen Strukturalismus und der Habitustheorie (1.3), ihrem daraus erwachsenden Potential zur Erforschung des impliziten Wissens und ihrem Verständnis von Professionalität

1 Die Abgrenzung zu den anderen genannten Ansätzen erfolgt im Hinblick auf das Forschungsinteresse einerseits mit Blick auf die grundlagentheoretische Verortung und andererseits in der methodologisch-methodischen Passung (vgl. Baumert & Kunter 2011; Baumert u. a. 2011; Mayr & Neuweg 2006, u. a. 183; Weinert 2001, u. a. 27f.).

und Professionalisierung dargelegt werden. Der Blick auf den Forschungsstand begleitet die folgenden Unterkapitel, um jeweils die sich bezüglich dieser Arbeit ergebenden Forschungslücken aufzeigen zu können.

1.2 Strukturtheoretische Professionsforschung

Im Vergleich zu Parsons strukturfunktionalistischer Systemtheorie und der entsprechenden makrosoziologischen Betrachtung von Professionalität, versucht Oevermann (1996) den Professionsbegriff über einen strukturellen und spezifischen Handlungskern zu bestimmen, der alle Professionen eint. Er beschreibt aus strukturtheoretischer Perspektive, dass sich Professionen im Unterschied zu anderen Berufen durch eine „spezifische Strukturlogik" und durch die „von ihnen typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme" auszeichnen (ebd., 70) und argumentiert damit, dass es „Berufe gibt, die weder durch den Markt noch durch Bürokratie regelbar sind, sondern eine eigene Strukturlogik besitzen" (Helsper 2011, 216). Oevermann soll in der folgenden Darlegung des strukturtheoretischen Ansatzes zur Bestimmung von (Lehrer*innen-) Professionalität den Ausgangspunkt bilden und durch weiterführende strukturtheoretische Positionen diskursiv ergänzt werden, um sich über die Frage nach Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung der Frage nach der strukturellen Beschreibung von studentischer Professionalisierung zu nähern.
Oevermann beginnt seine Beschreibung professionellen Handelns bei der Gegenüberstellung der Lebenspraxis und der professionellen Praxis. Er entwirft sein theoretisches Vokabular zur Beschreibung der Lehrer*innenprofessionalität entlang des Analysefokus der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung psychosozialer Integrität des Einzelnen" (Oevermann 1996, 88-95) als Entlehnungen aus der Psychotherapie. Hier schließen Dewe und Gensicke (2018, 6) an und kritisieren Oevermanns „Verabsolutierung der therapeutischen Leistungen des Professionellen" bei seiner Beschreibung des professionellen Handelns. Stattdessen stärken sie in ihrer Argumentation Oevermanns Fokussierung auf die Begriffe der Routine, der Krise und der Entstehung von Neuem (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang heben sie das Konzept der reflexiven Professionalität heraus, welches den reflexiven Umgang mit Wissen und weniger den therapeutischen Aspekt in den Mittelpunkt des professionellen Handelns stellt (vgl. ebd.). Auch Korings und Wagners Kritik beginnt an Oevermanns starker Ausrichtung am Fokus Therapie. Ihre spezifischen Anschlüsse beziehen sich auf die Spezifizität des Unterrichts und des Lehrer*innenhandelns in Abgrenzung zum therapeutischen Fokus. Koring (1989 in: Helsper 2011, 222) rückt dabei stärker die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung von Unterricht und Wagner (1998 in: Helsper 2011, 223) den Unterschied zwischen Sachbezügen und Therapie ins Zentrum. Dies ist auch im Hinblick auf die in dieser Arbeit fokussierte Gruppe bedeutsam, da der Fokus ‚Therapie' auch bezüglich der Lehrer*innenbildung weitreichende Konsequenzen hätte. Stattdessen wird der von Dewe und Gensicke (2018) fokussierte Begriff der Reflexivität im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine zentrale Position einnehmen. Wenngleich also der Fokus der Therapie dieser strukturtheoretischen Darstellung den strukturellen Bezugspunkt für die Beschreibung des pädagogischen Arbeitsbündnisses bildet, so tut er dies unter Berücksichtigung dieser kritischen Anmerkungen.
Die Forderung einer „doppelten [P]rofessionalisier[ung]", die Oevermann (1996, 124) über den Fokus Therapie herleitet, lässt sich auf die pädagogische Praxis des Lehrer*innenberufs übertragen (ebd., 177) und zieht auch Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung der ersten Phase nach sich. Professionalisierung, begriffen als Prozess des professioneller-Werdens, setzt dabei eine doppelte Professionalisierung voraus, bei der nicht nur ein „wissenschaftlich-refle-

xiver Habitus“ (Helsper 2001, 11), sondern auch ein „routinisierte[s] praktisches Könne[n]“ (ebd., 13) angebahnt wird. Professionelle müssen also einerseits „über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ und andererseits der Tatsache Rechnung tragen, dass sich der Habitus des „routinisierten praktischen Könnens“ (ebd.; siehe dazu auch: Kramer & Pallesen 2019a) erst im handlungspraktischen Tun entwickelt. Nur so kann professionalisiertes Handeln als „der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Oevermann 1996, 80) entstehen. Während das pädagogisch-praktische Können nicht während der universitären Phase der Lehrer*innenbildung erlernt werden kann, sondern einen Prozess „im Rahmen der beruflichen Praxis dar[stellt]“ (Helsper 2016, 103) und damit als Teil der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung begriffen wird, kann die erste Phase der Lehrer*innenbildung durchaus „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus [..] leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (ebd., 104).[2]
Die Forderung nach einem wissenschaftsbasierten Habitus greift Oevermann (vgl. 1996, 154) insofern auf, als er die Tätigkeit von Lehrkräften als *Wissens- und Normenvermittlung* beschreibt. Schüler*innen sollen dabei von der Lehrkraft „bewusst auf Problematisierungen“ (ebd.) gestoßen und durch das sokratische Prinzip zu eigenen Problemlösungen angeregt werden. Hierbei gilt trotz einer angenommenen „Amalgamierung von Wissens- und Normenvermittlung“ nach Oevermann (ebd., 145) stets das „Primat der Wissensvermittlung bei der Ausdifferenzierung und Verselbstständigung der institutionellen Erziehung als des strukturellen Orts des pädagogischen Handelns“. Das Handeln der Lehrkraft muss sich demnach allem voran „in dieser Funktion bewähren“ (ebd., 144). Auch Hericks (2006, 95) stellt diesen Aspekt heraus, indem er argumentiert, dass es „[d]ie Vermittlungstätigkeit als solche, und nicht erst die damit einhergehende […] therapeutische Funktion […] der professionellen Gestaltung [bedarf], wenn Bildung und Entwicklung das Ziel von Schule sein soll“. Dies darf sich jedoch nicht der kritischen Frage entziehen, inwiefern sich die Relationierung von Wissens- und Normenvermittlung mit zunehmenden erzieherischen Aufgaben von Schule verändert. Oevermann (vgl. 1996, 145) schreibt, dass es in der Normvermittlung darum gehe, die Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen und zum selbstverantwortlichen Handeln im Rahmen der Gesellschaft zu bilden. Fend (vgl. 2008, 49ff.) führt dies in seinem schultheoretischen Modell weiter aus, indem er neben der Qualifikations- auch auf die Demokratisierungs- und Legitimationsfunktionen von Schule verweist. Mit dieser begrifflichen Füllung wird die Notwendigkeit der Normvermittlung im Kontext einer pluralen und inklusiven Gesellschaft noch deutlicher und die Frage nach dem Verhältnis oder möglicherweise der Beziehung von Wissens- und Normenvermittlung mit aktuellem Bezug aufgeworfen. Mit Blick auf studentische Professionalisierung muss sich damit die Frage nach der Ausgestaltung des Lehramtsstudiums stellen. Während sich die lehramtsstudiumsbezogene Basis der Wissensvermittlung im Studium der Fach- und Erziehungswissenschaften und der entsprechenden Allgemein- und Fachdidaktik widerzuspiegeln scheint, stellt sich die Frage, inwiefern das Studium auch der später zu leistenden Normenvermittlung gerecht wird.
Oevermann (1996, 109) schreibt dem Lehrer*innenberuf analog zum Therapeut*innenberuf ebenso diffuse wie spezifische Anteile zu und konturiert damit die „widersprüchliche Einheit von

2 An dieser Stelle soll bereits kritisch angemerkt werden, dass die aktuelle Vorgehensweise der Verlängerung der Praxisphasen im Rahmen der ersten Phase zumindest in Bezug darauf hinterfragt werden muss, ob dadurch nicht bereits innerhalb der ersten Phase das pädagogisch-praktische Können verstärkt fokussiert wird, während die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus in den Hintergrund gestellt wird. Zur Diskussion dieser Frage sei auf Kapitel 2 verwiesen.

Rollenhandeln und Handeln als ganze Person" im therapeutischen sowie pädagogischen Arbeitsbündnis *als strukturlogischen Kern*. Analog zum Leidensdruck des Patienten/der Patientin, der zum Eintreten ins therapeutische Arbeitsbündnis führt, bildet die „kindliche Neugier" laut Oevermann (2008, 65) den strukturellen Beginn des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Schüler*innen kommen mit dem aus familiären Strukturen bekannten Anerkennungsverhältnis als ganze Person in die Schule und stoßen im Rahmen des pädagogischen Arbeitsbündnisses neben dieser Anerkennungsform auch auf die rollenförmige Anerkennung als Schüler*in. Da die Schüler*innen noch nicht zwischen Person und Rolle, respektive zwischen diffusen und spezifischen Anteilen trennen können, muss die Lehrkraft „in [ihren] Kooperationsangeboten ebenfalls spezifische und diffuse Anteile miteinander kombinieren" (Oevermann 1996, 154). Um nicht deprofessionalisierenden Tendenzen zu erliegen und entweder zur „distanzlosen Verkindlichung des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum" ins Extrem ausschlagen (ebd., 155), scheint die Auseinandersetzung mit Rolle und Person unabdingbar. Wie bereits einleitend mit Blick auf habitustheoretische Studien angedeutet, erweist sich hierfür das Studium aufgrund der starken Handlungsentlastung als passende Phase. Strukturtheoretisch gesprochen lässt sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle(nförmigkeit) also als Professionalisierungsimplikation der ersten Phase der Lehrer*innenbildung benennen.
Als Ziel des therapeutischen Arbeitsbündnisses benennt Oevermann (vgl. ebd., 143) die Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis des*der Klient*in durch die „Gift-Gegengift-Logik" (ebd., 143). Diese beschreibt das Phänomen, dass der*die Therapeut*in erst einmal einen „schmerzvollen Eingriff" in die autonome Lebenspraxis des*der Patient*in vornehmen muss, um größeres Leid zu verhindern und die Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis des*der Patient*in anstreben zu können (vgl. ebd., 132). Analog dazu formuliert Oevermann das Ziel des pädagogischen Arbeitsbündnisses als die Entwicklung der autonomen Lebenspraxis der Schüler*innen. Dieser Unterschied ist in der Tatsache begründet, dass die Schüler*innen im Vergleich zu den Patient*innen „über die[..] Möglichkeit [der Autonomisierung] noch gar nicht verfüg[en]" (ebd., 152). Die Übertragung des therapeutischen auf das pädagogische Arbeitsbündnis erscheint damit auch an dieser Stelle problematisch, da die Wiederherstellung eine gänzlich andere Anforderung als die Entwicklung von Autonomie abbildet. Hier schließt Helsper an, indem er Oevermanns strukturtheoretische Überlegungen nutzt, um konstitutionslogisch Lehrer*innenprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur zu beschreiben. Mit dem Begriff der pädagogischen Antinomien bezeichnet er Spannungsverhältnisse im professionellen pädagogischen Handeln, „die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind" (Helsper 2016, 111). Einerseits kommen die Schüler*innen bis zu einem gewissen Grad unselbstständig und unterstützungsbedürftig in die Schule und bedürfen einer heteronomen Steuerung, um zu tun, was sie eigentlich noch gar nicht können (vgl. ebd., 115f.). Andererseits gilt die Entwicklung von Autonomie als eines der Grundziele schulischer Bildung, woraus das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie erwächst. Auch die Figur der „Gift-Gegengift-Logik" überträgt Oevermann (1996, 154) auf das pädagogische Arbeitsbündnis. Auch Lehrer*innen würden einerseits im Sinne einer stellvertretenden Krisenlösung und andererseits im Modus der Krisenauslösung agieren. In einem auf den Lehrer*innenberuf bezogenen professionstheoretischen Anschluss beschreiben Hericks, Keller-Schneider und Bonnet (2019, 598) diese Gift-Gegengift-Logik als „lizensiertes Eingriffsrecht in die personale Integrität anderer Menschen". Sie stellen damit nicht nur ein für Bildungsprozesse spezifisches und anschlussfähiges Vokabular zur Verfügung, sondern machen auch auf die Besonderheiten, die den Therapie- vom Lernprozess unterscheiden, aufmerksam.

Darin drückt sich der Kerngedanke der strukturtheoretischen Betrachtung des Lehrer*innenhandelns aus: „Professionelle kommen dann ins Spiel, wenn die Lebenspraxen der Nicht-Professionellen scheitern, d. h. wenn sie in eine Krise kommen" (Helsper 2011, 149). Bezogen auf das professionelle Lehrer*innenhandlen kann der *Umgang mit Krisen* als konstitutiv beschrieben werden. Die Krise ins Zentrum zu rücken, verweist auf die in Oevermanns Professionstheorie grundgelegte Sozialtheorie des genetischen Strukturalismus. In dieser ist die Entstehung von Neuem strukturell „an die Bedingung der Krise" (Oevermann 1991, 314) geknüpft. Professionalisierung ist damit als Veränderung oder Transformation im Sinne des Entstehens von Neuem und Krise ist als Kern dieser Professionalisierung zu beschreiben (vgl. ebd., 314f.). Während in der Lebenspraxis die Krise den Grenzfall und die Routine den Normalfall darstellen, haben es Professionelle per definitionem mit Krisenhaftem und nicht mit Routine als Normalfall zu tun. Der Strukturgleichheit folgend ist damit auch im Lehrer*innenhandeln die Krise stets als „Normalfall" und Routine als „Grenzfall" anzusehen (Oevermann 2008, 57). Die Lehrkraft ist „der Strukturlogik [ihres] Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt [...] Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen" (Oevermann 2002, 35). Strukturtheoretisch werden Lernprozesse also immer „als potentiell krisenhaft und objektiv folgenreich" (Hericks & Stelmaszyk 2010, 233) betrachtet, wobei diese Krisenhaftigkeit zweifach zu denken ist. Zum einen ist die Krise der Schüler*innen analog zur Krise der Patient*innen als autonomieinduzierende Krise innerhalb des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu verstehen. Zum anderen baut als Krise zweiter Ordnung die Krise der Lehrer*innen darauf auf. Deren Professionalisierungsprozess ist maßgeblich vom Wechselspiel von Krise und Routine zu verstehen, indem sie die erste Krise zu bearbeiten versuchen, stets aber in der Ungewissheit verbleiben, ob bzw. inwiefern ihr Handeln Krisen (aus-)löst und damit Bildungsprozesse anregt. Lehrkräfte sind damit einer (nicht) stillstellbaren krisenhaften Bewährungsdynamik ausgesetzt, da der Erfolg ihrer Intervention stets ungewiss ist, sich erst im Nachhinein zeigt und dann auch nicht kausal als Erfolg der Intervention allein dem Handeln des Professionellen zugeschrieben werden kann. Der Umgang mit Krisen bildet damit einen essentiellen Bestandteil des Lehrer*innenberufs und muss damit auch bezüglich der Lehrer*innenbildung mitgedacht werden.

Auch Combe und Gebhard (vgl. 2009, 553) greifen in ihren strukturtheoretischen Überlegungen den Krisenbegriff auf, setzen ihn mit dem Konzept der ästhetisch-lebensweltlichen Erfahrung in Verbindung und führen ihn dabei in den Irritationsbegriff über. Bei der Diskussion um professionelles Lehrer*innenhandeln stellen sie die Frage in den Mittelpunkt, wie Lernprozesse so gestaltet werden können, dass sie die Lernenden als ganze Personen betreffen. Mit der Argumentation für die Auseinandersetzung mit der Sache, d. h. mit dem Lerngegenstand, füllt er eine Leerstelle in der strukturtheoretischen Betrachtung. Die Definition des Bildungsprozesses als das aus Irritationserfahrungen hervorgehende Neue, liefert ein von der Krisenhaftigkeit des therapeutischen Prozesses weiterentwickeltes und stärker bildungsbezogenes Verständnis (vgl. ebd.). Dieses soll dieser Arbeit grundgelegt werden. Die Ungewissheit pädagogischen Handelns, die sich als konstitutiv für alle strukturtheoretischen Positionen wiederfindet und im Begriff des Technologiedefizits (vgl. Luhmann & Schorr 1982, 11f.) manifest wird, soll als der Entstehungsort dieser Krisen oder Irritationen beschrieben werden. Paseka, Keller-Schneider und Combe (vgl. 2018, 1) begreifen diese Ungewissheit nicht nur als zentrale Herausforderung des (unterrichtlichen) Lehrer*innenhandelns, sondern auch bezüglich der gesellschaftlichen Ansprüche an Schule und – damit wird es auch im Hinblick auf diese Arbeit relevant – die Lehrer*innenbildung. Strukturtheoretisch wird Professionalität damit als der Umgang mit Unge-

wissheit und Kontingenz verstanden, und das Studium als Ort, zu lernen, diese wahr- und ernst zu nehmen. Eine krisenlösende und -auslösende Lehrer*innenbildung der ersten Phase bildet sich damit als strukturtheoretische Professionalisierungsimplikation heraus.
Als Schlussfolgerung aus den strukturtheoretischen Ausführungen lassen sich professionalisierungstheoretische Implikationen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung ableiten. Erstens sollte darin nicht der Fokus der Therapie, sondern die Vorbereitung auf die Wissensvermittlung, bzw. die Wissens- und Normenvermittlung, im Zentrum stehen. Zweitens sollte dies, mit Blick auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, nicht als Akkumulation von Wissen, sondern als aktive Selbstauseinandersetzung mit dem Gegenstand verstanden werden. Analog zu Schüler*innenlernprozessen sollte diese Auseinandersetzung drittens durch Irritationen und Krisen geschehen. Viertens erfordert der strukturelle Kern des späteren pädagogischen Arbeitsbündnisses, die Ausbalancierung zwischen spezifischen und diffusen Anteilen, eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle(nförmigkeit) im Übergang vom Schüler*innendasein zum Lehrer*innendasein. Insgesamt lässt sich der strukturelle Handlungskern von Lehramtsstudierenden also mit der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus beschreiben, der krisenhafte Momente wahr- und annimmt, in die eigene Rollenauseinandersetzung geht und die Vorbereitung auf die Wissens- und Normenvermittlung ernstnimmt.

1.3 Habitustheoretische Bezüge in der Professionsforschung

Der Habitusbegriff findet sich, auch über die Implikation in Oevermanns strukturtheoretischer Position hinausgehend, zunehmend als grundlagentheoretische Rahmung vieler rekonstruktiver Forschungsarbeiten (vgl. Kramer u. a. 2018, 3). Dabei beziehen sich die aktuellen Forschungen

> „aus dem komplexen Theoriegerüst von Bourdieu in erster Linie [auf] die Annahme […], dass mit dem Habitus eine inkorporierte Struktur vorliegt, die in Schemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns an der Hervorbringung von Praxis maßgeblich beteiligt ist und damit auch Strukturen der sozialen Platzierung reproduziert" (ebd., 8).

Die Anschlussfähigkeit von Strukturtheorie und Habitustheorie ergibt sich damit bereits aus dem geteilten Blick, Soziales über Strukturen abbilden zu können. Bourdieu (1976, 165) beschreibt den Habitus genauer in einer Doppelstruktur, als „strukturierte Strukturen" einerseits und „strukturierende Strukturen" andererseits. Diese Doppelfunktion des Habitus ergibt sich daraus, dass er sowohl opus operatum – das Produkt der Handlung –, und gleichzeitig modus operandi – das Hervorbringungsprinzip der Praxis – ist (vgl. ebd., 164f.). Der Habitus ist immer nur aspekthaft zugänglich, da er zum größten Teil im unbewussten und nicht explizierbaren Bereich des Wissens liegt. Die Erklärungsmacht dieses Theorieangebots bezeichnet Koller (2010, 292) damit, „dass es die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken besser zu erklären vermag als andere Modelle". Hierdurch zeichnet sich bereits die relative Beständigkeit und Transformationsunwahrscheinlichkeit des Habitus ab, „neigt [er doch] […] dazu, jene sozialen Verhältnisse hervorzubringen und fortzuschreiben, die seiner eigenen Entstehung zugrunde lagen" (Kramer & Pallesen 2018, 45).
Der Habitus als soziales Konstrukt lässt sich weiter ausdifferenzieren. Erstens wird mit dem primären oder familiären Herkunftshabitus der „Ausgangspunkt der lebensgeschichtlichen Habitusgenese" (Helsper 2019, 50) beschrieben, indem er die kulturellen familiären Praxen beschreibt, die in einem bestimmten Milieu entspringen und die grundlegenden Haltungen und Orientierungen sehr früh festigt. Zweitens lässt der „individuell-biographisch erworbene Habitus" (ebd.) den familiären Herkunftshabitus durchaus transformationsfähig erscheinen, indem der

> „*individuelle, biographisch erworbene Habitus* [...] sich vom familiär erworbenen Herkunftshabitus entfernen, ihn mit leichten Modifikationen im Rahmen veränderter Generationslagen und gesellschaftlicher Rahmungen fortschreiben, ihn partiell transformieren oder auch negieren [kann]“ (ebd., 52; Herv. i. O.).

Dies liegt in Veränderungen von sozialen Feldern, deren spezifische Feldlogiken den Habitus zu irritieren vermögen, indem sie unterschiedliche Erfahrungsräume darstellen. Davon zu unterscheiden sind spezifische Feldhabitus, die sich aus den unterschiedlichen Feldlogiken ergeben. In Bezug auf diese Arbeit wird aus dem Feld Schule im Weiteren näher auf den Schüler*innenhabitus, als feldspezifischer kindlicher oder jugendlicher Teilhabitus, und den Lehrer*innenhabitus, als feldspezifischer beruflicher Habitus, eingegangen (vgl. ebd. 54, 67f.).

1.3.1 Lehrer*innen- und Schüler*innenhabitus

In der aktuellen rekonstruktiven Forschungslandschaft erlebt das Habituskonzept sowohl in der Erforschung des Schüler*innenhabitus (vgl. Helsper u. a. 2014) als auch des Lehrer*innenhabitus (vgl. Kramer & Pallesen 2019b) zunehmend Beachtung. Das Konzept des Schüler*innenhabitus geht auf Bourdieus These der kulturellen Passung und damit auf die Annahme zurück, dass die Schüler*innen je nach sozialer Herkunft, respektive sozialem Milieu mit unterschiedlichen familiären Herkunftshabitus in die Schule kommen und im Treffen auf die Feldlogik der Schule je größere oder kleinere Passungsprobleme wahrnehmen und bearbeiten müssen (vgl. Kramer u. a. 2018, 8). Dabei bezieht sich der Schüler*innenhabitus also auf „schul- und bildungsbezogene[.] Orientierungen“ (Helsper 2019, 53), die teils durch familiäre Setzungen und schulische Fortschreibungen oder auch Brechungen entstehen und, so Helsper (ebd., 54), „in die Herausbildung des Lehrer[*innen]habitus eingehen“. Diese Verhältnisbestimmung von Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus beschreibt Helsper (ebd., 50) als „Verhältnis von Schüler[*innen]habitus und dem darin enthaltenen Lehrer[*innen]bild als Schattenriss eines ersten Lehrer[*innen]habitus“.

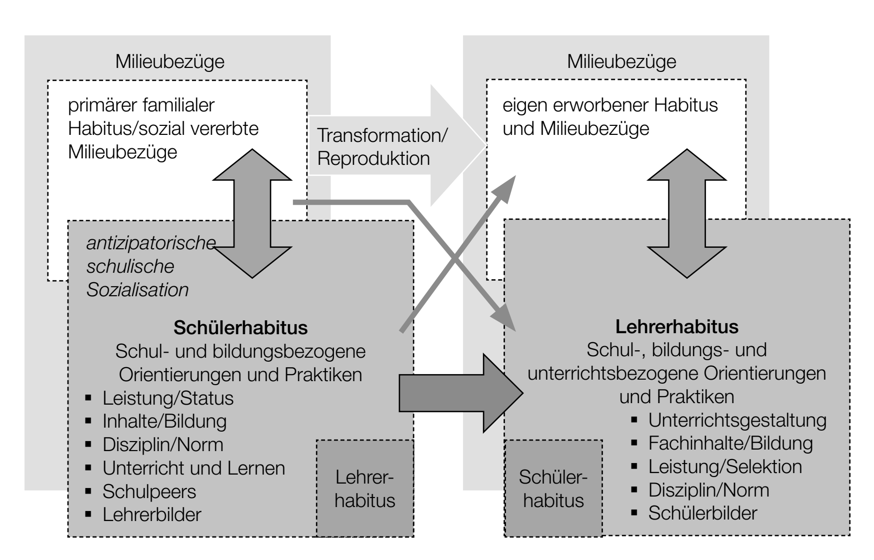


Abb. 1: Herkunfts- und individueller Habitus, sowie Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus (Eigene Dartsellung nach Helsper 2019, 59)

Damit weist er auf die eingangs hervorgehobene Besonderheit des Lehrer*innenberufs hin, da der Beruf quasi aus anderer Perspektive bereits viele Jahre erlebt und erfahren wurde und sich bereits ein Bild im Sinne eines „Schattenrisses“ davon ausgebildet hat.

> „Dieser jeweilige Schüler[*innen]habitus beinhaltet somit als Ausdruck der grundlegenden schulischen Orientierungen Bilder des guten und Entwürfe des [*der] schlechten bzw. abgelehnten Lehrers [/Lehrerin], also Lehrer[*innen]bilder, die einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont des Schulischen repräsentieren“ (ebd., 55).

Lehrer*innen machen damit bereits im Rahmen der eigenen Schulzeit Erfahrungen und bringen Deutungen und Haltungen in ihren späteren Beruf ein, die einen stark prägenden Charakter haben (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 43). Die empirischen Ergebnisse zeigten vier unterschiedliche Schüler*innenhabitus: der Schüler*innenhabitus der Bildungsexzellenz, der des Bildungs- und Leistungsstrebens, der der schulischen Bildungsnotwendigkeit und der der schulischen Bildungsfremdheit (vgl. Helsper 2019, 62; Thiersch u. a. 2009, 139). Diese stehen nicht nur in einem Passungsverhältnis zu ihren Herkunftshabitus und erklären die kulturelle Passung von Schulerfolgen (vgl. Helsper u. a. 2014, 15), sondern können auch in eine Relation zur Wahl des Lehrer*innenberufs gebracht werden. Dabei zeigt sich insbesondere der Habitus des angestrengten Strebens als hoch passungsfähig zur Wahl des Lehrer*innenberufs (vgl. Helsper 2019, 59f.). Die Wirkung des Schattenrisses des Lehrer*innenhabitus noch vor dem Berufseinstieg und das wenig handlungsleitend werdende (Theorie-)Wissen aus dem Studium weisen auf die Dringlichkeit hin, sich als angehende Lehrperson dieses bereits existierende Bild zu vergegenwärtigen (vgl. ebd., 49, mit Bezug auf: Combe & Kolbe 2008). Dies zieht die Forderung an die Lehrer*innenbildung nach sich, diesen antizipierten Lehrer*innenhabitus zu irritieren, um Professionalisierungsprozesse überhaupt anregen zu können. Die darin eingelagerte Implikation für die Übergangsphase zwischen Schüler*innendasein und Lehrer*innendasein, respektive für die Phase des Studierendendaseins lässt sich also als die reflexive Bearbeitung dieser Anteile bezeichnen.

Der Lehrer*innenhabitus hingegen bezieht sich auf die „Orientierungen der fachlichen und pädagogischen Praxen“ (Helsper 2019, 53). Wie die Ausführungen zum Schüler*innenhabitus bereits gezeigt haben, kommt dem Lehrer*innenhabitus als „feldspezifische[m] Teilhabitus“ (ebd.) die Besonderheit zu, dass jede Lehrkraft bereits über die eigene Schulzeit hinweg den feldspezifischen Teilhabitus des Schüler*innenhabitus entwickelt hat. Kramer und Pallesen (2018, 43) bemerken mit Rückbezug auf Combe und Kolbe, „[d]ass sich das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wesentlich auf implizite Handlungsorientierungen oder einen inkorporierten Habitus zurückführen lässt und nur zu einem begrenzten Teil auf die in Studium und Referendariat erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gründet“, weswegen das Konzept des Lehrer*innenhabitus erklärungsmächtig für die Frage nach Professionalität und Professionalisierung erscheint.

Während es sich bei der Habitustheorie erst einmal nur um ein deskriptives, wertfreies Beschreibungsinstrument handelt, gerät mit Blick auf die Frage, was Professionalität im Sinne der Habitustheorie bedeutet, eine bewertend-normative Folie in den Blick (vgl. Bonnet & Hericks 2019, 103; Hericks, Meister u. a. 2018, 256f.; Kramer & Pallesen 2018, 47). Um die Frage nach Professionalität habitustheoretisch beantworten zu können, soll der Blick auf die Konzeptualisierung von Kramer und Pallesen gerichtet werden. Dabei wird Professionalität als eine ins Verhältnis-Setzung von Herkunftshabitus und den Anforderungen in der professionellen Handlungspraxis begriffen, bei der die Unterscheidung zwischen professionellem und beruflichem Habitus

getroffen wird (vgl. Kramer & Pallesen 2018). Der professionelle Habitus wird dabei in Abgrenzung zum beruflichen Habitus über vier Merkmale charakterisiert:

> „Im Einzelnen geht es um […] die Anforderung zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen über paradoxe Kriseninterventionen, […] die Anforderung zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, […] die Anforderung des Fallverstehens und schließlich um […] die Anforderung einer grundlegenden Reflexionsfähigkeit" (ebd., 47ff; 2019a 84-87).

Am Aspekt der Begleitung von Bildungsprozessen knüpfen auch die Ausführungen von Hericks, Keller-Schneider und Meseth (vgl. 2020, 5) an, die Fachlichkeit als notwendigen Teil des Lehrer*innenhabitus betrachten. Damit Lehrer*innen Bildungsprozesse bei ihren Schüler*innen initiieren können, müssen sie selbst eine Irritationsoffenheit in ihrem Habitus kultivieren, die in ihrer eigenen fachlichen Auseinandersetzung, sowie in der Auseinandersetzung mit den Schüler*innen am fachlichen Unterrichtsgegenstand entsteht.
Sowohl mit den theoretischen Grundlegungen Helspers sowie Kramers und Pallesens als auch durch die von Kramer und Pallesen abgeleiteten professionalisierungstheoretischen Implikationen für die Lehrer*innenbildung gerät das Studium als Zwischen- oder Übergangsphase in den Blick. So ergibt sich für die erste Phase der Lehrer*innenbildung aus diesen professionstheoretischen Positionen die professionalisierungstheoretische Implikation der Ausbildung eines reflexiven Habitus als grundlegende Notwendigkeit zur Ausbildung eines professionellen Habitus – im Vergleich zu einem beruflichen Habitus – um nicht in blinden Automatismen hängen zu bleiben (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 49). Darin zeigt sich die Anschlussfähigkeit der strukturtheoretischen Professionsforschung an die habitustheoretische Grundlagentheorie. Hericks, Meister und Meseth (vgl. 2018, 268) folgern in diesem Zusammenhang, dass das normative Beschreibungsmodell des professionellen Lehrer*innenhabitus von Kramer und Pallesen bezüglich der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ausgeschärft und konkretisiert bzw. ausgearbeitet werden müsste. An dieser Stelle will die vorliegende Arbeit anknüpfen und die Frage in den Mittelpunkt stellen, wie der Schüler*innen- in den Lehrer*innenhabitus übergeht. Dazu soll das Studium als potentielle Phase des Übergangs in den Blick genommen werden, da es innerhalb des habitusbasierten Blicks in der Professionstheorie als noch relativ unbeleuchtet betrachtet wird. Wenn sich das Studium als eine eigene Feldlogik besitzend zeigt, müsste sich auch ein entsprechender feldspezifischer Studierendenhabitus rekonstruieren lassen. Grundsätzlich lässt sich die Frage stellen, wie sich Studierende zu den im Studium wirksam werdenden Feldlogiken in ein Passungsverhältnis setzen und inwiefern der Studierendenhabitus, in welchen der Schüler*innenhabitus übergeht, durch die im Studium neuen Erfahrungen im Raum Schule geprägt wird. Analog müssten dann auch verschiedene Herkunftshabitus entsprechend ihrer Passungsfähigkeit zur universitären Feldlogik Unterschiede aufweisen. Mit Blick auf die Stabilität des Habitus muss in Bezug auf diese Arbeit gleichzeitig kritisch gefragt werden, ob die relativ kurze Phase des Studiums (und hier im Besonderen, die noch kürzere schulpraktische Phase) überhaupt ausreichend ist, um den Habitus zu irritieren und dadurch Transformation anzuregen. Damit gerät die Frage nach der Habitusformation bzw. -transformation in den Blick und somit die Frage, wie Professionalisierung als gerichteter Veränderungsprozess habitustheoretisch gefasst werden kann.

1.3.2 Habitustransformation

Der Frage nach Veränderung und Transformation stellt sich das Habituskonzept, wie sich gezeigt hat, als recht veränderungsresistentes Konstrukt entgegen (vgl. Helsper u. a. 2014, 20). Wird Professionalisierung als Prozesshaftigkeit und Veränderung begriffen, scheint das Habi-

tuskonzept daher auf den ersten Blick als nicht besonders geeignet. Im Folgenden werden drei Konzepte vorgestellt, die die Transformation des Habitus modellieren, um schließlich zur Frage nach dem Studierendenhabitus als Übergangsform vom Lehrer*innen- zum Schüler*innenhabitus zurückkehren zu können:

1. das Verhältnis von Bildung und Habitus
2. die Spannung zwischen Habitus und Norm/Feld
3. der zerrissene Habitus

Am Beispiel des Schüler*innenhabitus befassen sich Niestradt und Ricken (2014, 113) mit der Frage der Habitustransformation und sprechen statt von einer „Habitustransformation" von einem „Transformationshabitus". Sie beschreiben in diesem Zusammenhang, dass „Transformation als Habitusdimension im Habitus selbst enthalten ist" (ebd.). Dabei gehen sie davon aus, dass ein solcher Transformationshabitus eher die Disposition aufweist, sich Transformationsprozessen auszusetzen und machen mit diesem Gedankengang einen Zusammenhang von Bildung und Habitus stark. Mit der Figur des Transformationshabitus versuchen sie also das Konzept der Bildung, welches den Transformationsgedanken nahelegt, und das Konzept des Habitus, welches an Stabilität ausgerichtet ist, zusammenzubringen.

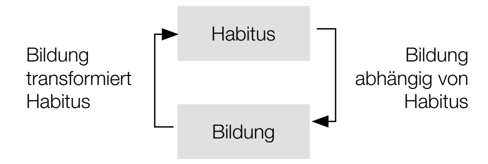


Abb. 2: Zusammenhang Habitus und Bildung (in Anlehnung an Niestradt & Ricken 2014, 112-120)

Wenn man Habitus und Bildung so zusammendenkt, dann lässt sich durchaus auch nach Veränderung und Transformation fragen (vgl. ebd., 106). Ohne im Rahmen dieser Arbeit vertieft in den bildungstheoretischen Diskurs einzutauchen, soll Niestradts und Rickens Position insofern die Kritik deutlich machen, dass im Bourdieuschen Sinne des Habituskonzeptes wenig Platz für Transformation ist, welche bei der Annahme einer Entwicklung vom Schüler*innen- zum Lehrer*innen- (über den Studierenden-) habitus in irgendeiner Form gegeben sein müsste.
Als zweiten Ansatzpunkt zur Betrachtung von Transformation aus habitustheoretischem Blick, soll die Überlegung angeführt werden, die die Basis von Transformation in Passungsproblemen zwischen Habitus und Norm bzw. zwischen Habitus und Feld sieht. So verorten beispielsweise Bonnet und Hericks (2019, 106) im Rahmen einer Fallstudie zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht den Entstehungsort von Transformation in der Spannung zwischen Habitus und Norm, indem sie darauf verweisen, dass die Normen dem Habitus zwar weiterhin „äußerlich bleiben", [...] aber durch diesen erfahren und vermittelt [werden]". Daraus könne sich ein produktives Spannungsverhältnis ergeben. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich im KomBest-Projekt, indem für Berufseinsteigende die Professionalisierung entlang des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm beschrieben wurde (Hericks, Sotzek u. a. 2018, 66). Košinár (2019, 241) betrachtet in ihrer Studie zur Bearbeitung von Erfahrungskrisen im Referendariat Veränderungen als In-Beziehungssetzung der Referendar*innen bzw. ihren Habitus zum neuen Feld des Referendariats und arbeitet „Einlassen auf Irritationen und krisenhafte Erfahrungen als aussagekräftige Differenzierungskategorie" heraus. Auch Kramer (vgl. 2013, 27f.) spricht mit

Rückbezug auf Bourdieu im Rahmen seiner Forschung zum Schüler*innenhabitus von Transformationsimpulsen durch die Passungsprobleme zwischen Habitus und sozialen Feldern und arbeitet in diesem Zusammenhang unterschiedliche Typen der Transformation des Habitus heraus. Während der Typ der „dynamischen Habitusreproduktion" sich durch Kontinuität und Stabilität auszeichnet, was von Kramer (ebd., 27) jedoch ebenfalls als ein „aktives soziales Geschehen" beschrieben wird, gerät der Typ „eines wachsenden Transformationsdrucks" (ebd., 27f.) zunehmend in Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Feld. Der Typ des „leichten Wandels" (ebd., 28) zeichnet sich durch Veränderungen auf der Ebene der Enaktierungspotentiale aus. Der Typ des mittleren Wandels weist darüber hinaus Veränderungen nicht nur im Enaktierungspotential, sondern auch in den Gegenhorizonten auf, was eine „Transformation der grundlegenden Haltung immer wahrscheinlicher und auch zwingender" (ebd.) macht. Der Typ „des starken Wandels" (ebd., 28f.) lässt sich durch Veränderungen der Enaktierungspotentiale und Gegenhorizonte rekonstruieren, die auf eine Veränderung des impliziten Wissens hindeuten (ebd.). In allen diesen Ansätzen lässt sich Transformation damit als Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Feld bzw. Normen fassen.
Als dritte Betrachtung merkt Helsper (2019, 64) mit Rückbezug auf Bourdieu an,

> „zerrissene Habitus […] besitzen aufgrund der Spannungen im Habitus selbst bereits ein Transformationspotential. Kohärente und über verschiedene Felder hinweg homolog strukturierte Habitus beinhalten demgegenüber eine Beharrungskraft, die selbst gegenüber Wandlungen in Feld und Milieu resistent sein können oder die im Sinne einer Arbeit an Rahmenbedingungen sich auch passförmige Felder und soziale Konstellationen suchen und erarbeiten, die ihren Orientierungen entsprechen."

Die Reproduktion wird dann wahrscheinlicher, wenn der Habitus auf ähnliche Feldbedingungen trifft (vgl. ebd.). „Habitus und Feld stützen und stabilisieren sich [demnach] gegenseitig" (ebd., 65). Transformation ist dann wahrscheinlich(er), wenn der Habitus selbst schon durch Spannungen gekennzeichnet ist und er im Rahmen eines Einmündens in neue Felder mit neuen Anforderungen konfrontiert wird (vgl. ebd., 66). Indem erst einmal von der „Differenz und Inkongruenz" (Helsper u. a. 2014, 16) der Logik der Felder ausgegangen wird, entsteht der „Transformationsdruck" (ebd.). Auch hier gestaltet sich die Habitustransformation also für einen bestimmten Habitustyp wahrscheinlicher. Im Vergleich zur Argumentation Niestradts und Rickens wird jedoch neben der grundlegenden Beschaffenheit hier der Beschaffenheit des Feldes und den aus der Feldlogik erwachsenden Normen ebenfalls Rechnung getragen. Beide Argumentationen zusammengenommen lässt sich Transformation von beiden Seiten denken, als Transformativität des Habitus und als Transformativität, die aus der Logik des Feldes resultiert.
Im Folgenden soll die Frage in den Mittelpunkt gestellt werden, was sich aus diesen Konzeptualisierungen in Bezug auf den Studierendenhabitus als einen Habitus, der einen Übergang, d. h. eine Transformation beschreibt, aussagen lässt. Folgt man dabei der Vorstellung, die sich in den verschiedenen Konzepten gezeigt hat, dass die „Herausbildung des Lehrer[*innen]habitus […] ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder [ist]" (Helsper 2018, 126), dann verläuft auch die Herausbildung eines Studierendenhabitus einerseits über „erste neue Erfahrungen mit dem schulischen Feld in Form von Praktika, in denen die Studierenden Erfahrungen mit eigenem Unterricht sammeln […]" (Helsper 2019, 56), sowie andererseits über das Einlassen in die universitäre Feldlogik und damit die Theorieangebote der unterschiedlichen Disziplinen. Letzteres markiert das Studium als Möglichkeitsraum zum „Erwerb […] einer forschenden, erkenntnisüberprüfenden Orientierung" (ebd.), die eine wichtige Stellung zwischen dem Schüler*innenhabitus und dem Übergang ins Referendariat und der Einsozialisation in eine Einzelschule einnimmt. Dass hierbei Normen eine wichtige Rolle spielen, zeigt beispiel-

haft die längsschnittlich angelegte Studie von Liegmann und Racherbäumer (2019), die danach fragt, inwiefern Heterogenität eine Folie bildet, vor der angehende Lehrer*innen die von ihnen erlebten Praxiserfahrungen reflektieren. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der Aspekt der Heterogenität auf der Ebene der Normen verbleibt (vgl. ebd., 125-132). Einerseits zeigt sich damit der Habitus als sehr stabil (vgl. ebd., 135). Andererseits verdeutlichen ihre Ergebnisse die Möglichkeit, dass eine Institutionsnorm innerhalb des Studiums durchaus zu einer Identitätsnorm werden kann, sich also Veränderungen auf der Ebene der Normen nachzeichnen lassen. Die Studie konstatiert damit einerseits die Schwierigkeit der Habitusirritation, die der ersten Phase innewohnt, und stellt andererseits heraus, dass es bei der Bearbeitung von Normen auf den Studierendentyp ankommt.

Die von Helsper angesprochene Anbahnung einer forschenden, erkenntnisüberprüfenden Orientierung im Rahmen des Studiums scheint vor dem Hintergrund der ohne diese Orientierung riskierten, unreflektierten Übernahme des antizipierten Lehrer*innenhabitus als tatsächlichen Lehrer*innenhabitus eher eine Notwendigkeit als eine Möglichkeit, die zumindest mit entsprechenden Maßnahmen anzustreben, wenn auch nicht in allen Fällen zu erreichen ist. So sprechen auch Bonnet und Hericks (vgl. 2019, 104) in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit des reflexiv-Machens der mitgebrachten Habitus. In diesem Sinne soll dafür argumentiert werden, dass auch die Herausbildung des Studierendenhabitus eine aktive Auseinandersetzung mit den im Feld wirkenden Logiken ist und „Schülerinnen und Schüler und Studierende im Feld der Lehrer[*innen]bildung [nicht lediglich] zu Lehrpersonen gemacht werden“ (Kramer & Pallesen 2019b, 10f.). Damit wird die Veränderung des eigenen Habitus entlang dieser Feldlogiken als Professionalisierung verstanden.

Während also Helsper (2019), sowie Kramer und Pallesen (2019b) den Habitusbegriff nutzen, um aus strukturtheoretischer Perspektive auf den Lehrer*innenberuf zu blicken und die spezifischen Feldlogiken herauszustellen, nehmen Bonnet und Hericks (2019) mit dem Blick auf die Spannung von Habitus und Norm eher einen berufsbiographischen Zugang zur Bestimmung von Professionalität und Professionalisierung ein. Damit findet sich der grundlagentheoretische Bezug zu Bourdieus Habitustheorie gegenstandstheoretisch sowohl in strukturtheoretisch als auch in berufsbiographisch verorteten Arbeiten und bildet damit neben Oevermanns Strukturtheorie einen weiteren gemeinsamen grundlagentheoretischen Bezugspunkt. Im Weiteren soll damit also auf den berufsbiographischen Bestimmungsansatz von Professionalität und Professionalisierung geschaut werden.

1.4 Berufsbiographische Professionsforschung und Entwicklungsaufgabenkonzept

Der im Folgenden fokussierte berufsbiographische Ansatz zur Bestimmung von Professionalität und Professionalisierung des Lehrer*innenberufs greift neben der Habitustheorie auch auf die Strukturtheorie zurück, indem nach strukturell „typischen und originären Handlungsanforderungen des Lehrer[*innen]berufs“ (Hericks & Stelmaszyk 2010, 234) gefragt wird. Mit der Betrachtung der individuellen Ressourcen und Kompetenzen liefert der berufsbiographische Ansatz jedoch einen querliegenden Ansatz zwischen kompetenztheoretischem und strukturtheoretischem Ansatz (vgl. Idel u. a. 2020, 9; Košinár 2014a, 16), sodass sich Forschungen unterschiedlicher Paradigmen darin wiederfinden.

Die Ausgangsthese der berufsbiographischen Professionsforschung ist, dass sich die eigene Entwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, 232) konstant über die gesamte Berufsbiographie erstreckt und nicht mit den beiden ersten Phasen der institu-

tionalisierten Lehrer*innenbildung abgeschlossen ist. Professionalität wird als ein phasenübergreifendes und damit „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, 60; 2011, 208) verstanden, d. h. „sie entwickelt sich im Prozess des Lehrer[*innen]werdens“ (Hericks & Stelmaszyk 2010, 232). Damit lässt sich Professionalisierung als Prozess verstehen, während Professionalität Zustände dieses Prozesses abbildet. Es wird also davon ausgegangen, dass die Lehrer*innenbildung der ersten und zweiten Phase, nicht allein die notwendigen Kompetenzen für den Beruf vermitteln muss, sondern, dass ein großes eigenes Entwicklungspotential im Beruf selbst liegt. Das deutet auf ähnliche Professionalisierungsimplikationen hin wie im strukturtheoretischen Ansatz und beantwortet die Frage nach der Lehrer*innenprofessionalisierung mit dem kontinuierlichen „Lernen im Beruf“ (Terhart 2000, 33). In diesem Sinne bezeichnet Peters (2000, 21) eine professionelle Lehrkraft als eine lernende Lehrkraft und eine lernende Lehrkraft als eine professionelle Lehrkraft, wodurch „Professionalität sowohl Ausdruck professioneller Entwicklung als auch gleichzeitig Bedingung dafür [ist]“, die figurativ und nicht kausallogisch gedacht werden muss. Während frühere Arbeiten verstärkt institutionalisierte Ablaufmuster und Berufsverläufe in den Blick nahmen, werden in aktuelleren Forschungsarbeiten verstärkter die individuellen Entwicklungsprozesse betrachtet, indem die Professionellen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biographie betrachtet werden (vgl. Idel u. a. 2020, 22). Der berufsbiographische Ansatz zeichnet sich also insgesamt durch die starke Hervorhebung der Prozesshaftigkeit aus, die individuelle „Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und ggf. des Verlusts von Professionalität“ (Hericks u. a. 2019, 598f.) beschreibt.

Professionalisierung beginnt aus berufsbiographischer Perspektive bereits mit bzw. sogar vor der Berufswahlentscheidung, d. h. in diesem Fall mit der Entscheidung für das Lehramtsstudium. Hericks und Keller-Schneider (2012, 43) nennen in diesem Zusammenhang neben den Vorstellungen über den Beruf, den eigenen Interessen, Bedürfnissen, Zielen, Fähigkeiten und Erwartungen auch die Erfahrungen der eigenen Schulzeit, welche „eine Art Kristallisationspunkt im Entscheidungsprozess“ darstellen. Hier findet sich der Anknüpfungspunkt an den habitustheoretischen Blick, welcher aus berufsbiographischer Perspektive eine erklärungsstarke Grundlagentheorie zur Einordnung der Erfahrungen der eigenen Schulzeit, der Wahl des Lehramtsstudiums sowie der beruflichen Entwicklung anzubieten vermag. Insgesamt zeichnen sich (Lehramts-)Studierende im Rahmen des berufsbiographischen Ansatzes als Akteursgruppe im (Lehrer*innen-)Werden ab, wodurch sich dieser Ansatz als anschlussfähig für die Frage nach studentischer Professionalisierung erweist.

Um Professionalisierung im Rahmen des berufsbiographischen Ansatzes genauer fassen zu können, soll an dieser Stelle auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben verwiesen werden, welches seinen Ursprung in den entwicklungspsychologischen Überlegungen Havighursts nahm und über die Bildungsgangforschung auf die Professionsforschung übertragen wurde. Das Entwicklungsaufgabenmodell macht es möglich, einerseits nach strukturtheoretisch spezifischen Handlungsanforderungen zu fragen und andererseits zu untersuchen, wie diese jeweils individuell im Rahmen von Biographien wahrgenommen und bearbeitet werden (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, 234). Da dieses Modell als konkrete theoretische Rahmung dieser Arbeit dienen soll, wird nach dem Nachvollzug seines Entstehungszusammenhangs auf die aktuelle Forschungslage zu studentischen Entwicklungsaufgaben eingegangen.

1.4.1 Entwicklungsaufgabenkonzept bei Havighurst

Mit der Setzung, der Mensch müsse sich stets lernend durch sein Leben bewegen, bereitet Havighurst (1976) den Boden für das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Sein entwicklungspsychologisch geprägtes Konzept der Entwicklungsaufgaben basiert auf körperlichen,

kognitiven, moralischen und gesellschaftlichen Entwicklungsthemen, die in einer bestimmten Entwicklungsphase – frühe und mittlere Kindheit, Adoleszenz, frühes, mittleres und spätes Erwachsenenalter – relevant werden und unumgänglich bearbeitet werden müssen (ebd., 2, 8). Damit sind die Entwicklungsaufgaben mehr oder weniger altersspezifisch festgelegt. Einige sind kulturell universell zu verstehen, andere entstehen in einem spezifischen kulturellen Rahmen (ebd., 8, 37). Den Begriff der Entwicklungsaufgabe definiert Havighurst dabei wie folgt:

> „A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks" (ebd., 2).

Die Unumgänglichkeit der Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Phase wird deutlich, indem Havighurst (ebd., 7) von der Notwendigkeit des „teachable moment[s]" spricht, in dem ein Individuum bereit ist, eine Entwicklungsaufgabe wahrzunehmen und zu bearbeiten. Ein Vorziehen oder späteres Bearbeiten einer Entwicklungsaufgabe ist nicht möglich, was einerseits die Phasenspezifik und andererseits die Dringlichkeit der Bearbeitung verdeutlicht. Gleichzeitig, so argumentiert Havighurst (vgl. ebd., 37, 40f.), seien die Entwicklungsaufgaben miteinander verbunden und bedingten sich gegenseitig, seien teilweise wiederkehrend, teilweise einmalig.

1.4.2 Entwicklungsaufgabenkonzept in der Bildungsgangforschung

Das vordergründig entwicklungspsychologische Konzept bekam insbesondere durch die Weiterentwicklung durch Meinert Meyer (2000) eine neue theoretische Rahmung, indem er das Konzept für die bildungstheoretische Perspektive anschlussfähig machte. Meyer (vgl. ebd., 245) thematisiert darin den bei Havighurst ausgelassenen Aspekt der subjektiven Seite von Entwicklungsaufgaben, indem er diese nicht nur als in einer bestimmten Phase normativ-objektive, sondern immer nur vor der individuellen Situation wahrgenommene Anforderungen beschreibt. Im Anschluss an Blankertz (1982) wurde der Begriff des Bildungsgangs erstmals vom objektiven Bildungsgang, d. h. der curricularen Organisationen, hin zum subjektiven Bildungsgang gewendet, indem nach dem subjektiven Bildungsgang im Sinne der individuellen schulischen Lernprozesse von Schüler*innen gefragt wurde (vgl. I. Kunze u. a. 2010, 2; Meyer 2000, 245). Diesen Gedankengang greifen Kunze, Meyer und Trautmann (2010, 2) auf und verstehen Entwicklungsaufgaben als universelle, gesellschaftlich-festgelegte Anforderungen, die jedoch „von den Heranwachsenden individuell realisiert und bearbeitet werden". So versteht Meyer (2000, 245; Herv. i. O.) unter Entwicklungsaufgaben „die Ziele, die die lernenden ‚Subjekte' in der Deutung gesellschaftlicher Anforderungen auf Grund ihrer aktuellen Kompetenzen, ihrer Identität und ihrer Entwicklungswünsche aufbauen" und geht davon aus, „dass diese Entwicklungsziele *zugleich* gesellschaftlich und individuell konstruiert sind."
Damit erfolgte durch Meyer eine Insverhältnissetzung der gesellschaftlichen und der individuellen Seite (vgl. Hericks & Spörlein 2001, 34). Das im Weiteren von Hericks und Spörlein entwickelte Kanon-Modell „geht davon aus, dass jedes Subjekt mit seinen je vorhandenen Kompetenzen und Entwicklungswünschen in die Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben involviert ist und sich dabei verändert" (Hericks 2006, 73), weshalb die Vorstellung der Lösungsmengen der Entwicklungsaufgaben von Offenheit geprägt ist. Bildung, begriffen als ein „sozialisatorischer Prozess, in dem sich das Selbst entwickelt, mit Krisen, Regressionen, Brüchen, Entwicklungsschüben und Aufbrüchen" umgehen muss (I. Kunze u. a. 2010, 2), bedeutet dann nicht nur das Reproduzieren, sondern auch das Transformieren von Gesellschaft (ebd.). In diesem Zusammenhang beschreiben Entwicklungsaufgaben im Rahmen der Bildungsgangfor-

schung die unterschiedlichen im Raum Schule wahrgenommenen Anforderungen. Diese bilden dabei einerseits „die gesellschaftliche […] Dimension von Schule und Unterricht" (ebd.), und andererseits die „erziehungswissenschaftlich-psychologische"(ebd.), individuelle Dimension ab. Als Kernaspekt dieser Weiterentwicklung lässt sich damit die Relationierung von objektiven Anforderungen und subjektiver Bedeutsamkeit benennen, durch die Lernende als aktiver Part der Gestaltung des eigenen Bildungsganges wahrgenommen werden (vgl. Hericks & Spörlein 2001, 35).
Während Meyer in der Bildungsgangdidaktik den Fokus auf das Schüler*innenlernen legte, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, was das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erforschung von Lehrer*innenprofessionalität leisten kann, um schließlich Lehramtsstudierende als angehende Lehrer*innen in den Blick nehmen zu können. Damit gerät die Frage in den Blick, welche objektiven Anforderungen Lehrer*innen wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten; so wie Schüler*innen, sollen damit auch Lehrer*innen als „Gestalter [des] eigenen Bildungsganges ernstgenommen [werden]" (Hericks 1998, 173).

1.4.3 Entwicklungsaufgabenkonzept in der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf

Mit dem bereits angesprochenen Umdenken vom Schüler*innenlernen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung leisten Hericks (2006) und Keller-Schneider (2012) anhand ihrer jeweiligen empirischen Studien eine theoretische Übertragung des Entwicklungsaufgabenkonzeptes für die Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf. Des Weiteren wird im Rahmen dieser Weiterentwicklung die bei Havighurst prominente objektive Seite mit der bei Meyer hervorgehobenen subjektiven Seite zusammengedacht, um so, und das bildete die Ausgangslage dieser Weiterentwicklung, das Konzept auch für forschungspraktische Anliegen anschlussfähiger zu machen (vgl. Hericks & Spörlein 2001, 40). Hericks und Spörlein (2001) präferieren infolgedessen die Konstruktion der Entwicklungsaufgaben als Kanon von bestimmten gültigen Aufgaben, die für eine bestimmte Gruppe von Menschen relevant seien, bei denen es jedoch zu individuellen Bearbeitungsstrategien komme (vgl. ebd., 35-39). Dadurch lassen sich die empirisch rekonstruierten Entwicklungsaufgaben für eine bestimmte Gruppe und eine bestimmte Phase abstrahieren (vgl. ebd., 37).

> „Berufliche Entwicklungsaufgaben beschreiben die von jeder Lehrkraft im Verlaufe ihres Berufslebens stets aufs Neue zu erreichende subjektiv tragfähige Vermittlung zwischen den eigenen Berufsvorstellungen, Idealbildern und Kompetenzen auf der einen und den als objektiv wahrgenommenen Anforderungen des Lehrer[*innen]handelns auf der anderen Seite. Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben – so die Grundthese der Bildungsgangforschung – entwickeln sich die beruflichen Kompetenzen und stabilisiert sich die berufliche Identität des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin" (Hericks 2006, 32).

Damit die objektiven Anforderungen „biographisch wirksam werden, müssen sie […] individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet und ausgeformt werden" (Hericks & Spörlein 2001, 34).
Der in der Definition der Entwicklungsaufgaben genutzte Begriff der Anforderungen wurde von Keller-Schneider (vgl. 2010, 113) weiterführend betrachtet und über die Definition der Entwicklungsaufgaben hinausgehend zu einem theoretischen Modell ausdifferenziert. Anforderungen werden von ihr als Ausgangspunkt des Professionalisierungsprozesses begriffen. „Demzufolge werden *berufliche Anforderungen* nach Maßgabe der eigenen *(beruflichen) Sozialisation* sowie der verfügbaren *Ressourcen* unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und eingeschätzt" (Hericks & Keller-Schneider 2012, 44; Herv. i. O.). Die Frage nach der Bedeutsamkeit und der

Bewältigbarkeit entscheidet folglich über die Frage, ob die Anforderung als Herausforderung angenommen und mithilfe von individuellen und äußeren sozialen Ressourcen bewältigt wird (vgl. Keller-Schneider 2010, 112). Werden die Anforderungen lediglich im Rahmen der routinierten Handlungspraxis bearbeitet, werden sie nicht als Herausforderung wahrgenommen. Übersteigen die zur Bewältigung notwendigen Ressourcen die zur Verfügung stehenden Ressourcen, kommt es ebenfalls nicht zur Wahrnehmung als Herausforderung, da die Anforderungen „zurückgewiesen, umgedeutet oder verdrängt" (Hericks & Keller-Schneider 2012, 46) werden. Für Keller-Schneider (vgl. 2010, 114) bildet die Herausforderung damit die notwendige Bedingung der Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe, indem nämlich die individuelle Wahrnehmung und der Umgang damit als ressourcenbasierte Bewältigung verstanden werden.
Der Anforderungsbegriff soll dieser Arbeit nicht nur in Form der Definition der Entwicklungsaufgaben, sondern auch in seiner konzeptionellen Ausdifferenzierung durch Keller-Schneider dienen, obgleich sich diese Arbeit grundlagentheoretisch und methodisch-methodologisch von den psychologisch-quantitativen Arbeiten Keller-Schneiders unterscheidet. Wie genau die Anforderungen bearbeitet werden, bleibt in Keller-Schneiders Modell eine Leerstelle, an welche Košinár (2014a) mit einem Professionalisierungsmodells zu Professionalisierungsverläufen im Referendariat anschließt. In ihrem Verlaufsmodell bezieht sie nicht nur das Modell der Entwicklungsaufgaben und insbesondere Keller-Schneiders Anforderungsbegriff ein, sondern rückt vor allem das Lösen von Erfahrungskrisen in den Mittelpunkt. Damit stellt sie – bezugnehmend auf Deweys Erfahrungs- und Krisenbegriff sowie Combes Konzeptualisierung des Erfahrungslernens – die Irritation und Krise als zentrales Moment an den Beginn des Professionalisierungsprozess (ebd., 97ff.). Zusätzlich zum Anforderungsbegriff soll in diesem Sinne auch der Krisen- und Irritationsbegriff für diese Arbeit grundgelegt werden.
Während sich die Entwicklungsaufgaben bei Havighurst noch auf altersspezifische Zuordnungen beziehen, nehmen sie in der professionstheoretischen Weiterentwicklung „berufsphasenspezifisch variierende berufliche Erfordernisse, die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen und Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden" (Hericks & Keller-Schneider 2012, 43), in den Blick und fokussieren damit nicht nur eine bestimmte Berufsgruppe, sondern auch eine spezifische Phase. Trotz der objektiven Seite der Entwicklungsaufgaben, die einer bestimmten Berufsgruppe und -phase dieselben Anforderungen zuspricht, zeigen sich Entwicklungsaufgaben offen und veränderbar im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungs- und Wandlungsprozesse (vgl. Ostermann 2015, 48). Während Kunze in ihren Rekonstruktionen zu Deutschlehrer*innen in Hamburg, Sachsen-Anhalt und Sachsen nachzeichnen konnte, dass sich dieselben Entwicklungsaufgaben auch unter gesellschaftlichen Transformationsbedingungen rekonstruieren lassen (vgl. Kunze in: Hericks & Kunze 2002, 408), verweisen die Studien von Hellrung (2011) und Wittek (2013) auf das Auftreten neuer, bzw. veränderter Entwicklungsaufgaben entsprechend der gesellschaftlichen Veränderungen, mit denen sich Lehrkräfte konfrontiert sehen. Aus schulentwicklungsbezogener Perspektive fragt Hellrung (vgl. 2011, 34) in ihrer Arbeit, welche Anforderungen für Lehrer*innen mit der Implementation individualisierten Unterrichts verbunden sind und kommt zu dem Schluss, dass die wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben und insbesondere die individuelle Bearbeitung je nach Kontext, so beispielsweise das Setting des individualisierten Lernens bzw. Unterrichtens differieren. Wittek (2013) kann in ihrer rekonstruktiven Studie zu Deutungsmustern von Lehrkräften an Berliner Gemeinschaftsschulen im Umgang mit Heterogenität die drei Deutungsmuster Rahmung, Experiment und Person rekonstruieren, deren Deutungen unterschiedliche Aussagen über Pro-

fessionalisierung treffen. Ihre Studienergebnisse verdeutlichen daher ebenso wie die Hellrungs, die kontextuelle Anforderungsspezifik von Entwicklungsaufgaben.
Damit ist ein Bogen geschlagen von der strukturtheoretischen Betrachtung der Entstehung von Neuem zur Architektonik des berufsbiographischen Ansatzes, der einerseits von den Strukturen und Kontextbedingungen ausgeht und andererseits die individuellen Bearbeitungsstrategien in den Blick nimmt (vgl. Hericks & Spörlein 2001, 38). Wird „[d]as Subjekt […] als Gestalter seines eigenen Bildungsgangs ernstgenommen" (Hericks 1998, 173), wird Professionalisierung damit als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben und die dadurch entstehende eigene professionelle Entwicklung verstanden (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, 43). Die in der Definition des Bildungsweges deutlich werdende Nähe zur Bildungstheorie wird im Vorschlag von Bonnet und Hericks (2013), Professionalität bildend zu denken, explizit hervorgehoben.[3] Für die individuelle Professionalisierung sind Bildungsprozesse, im Rahmen dieser Arbeit als die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben verstanden, unhintergehbar und unumkehrbar, da deren „objektiv tragfähige und subjektiv zufriedenstellende Bewältigung […] neue Perspektiven [eröffnet]" (Hericks u. a. 2019, 599).

1.4.4 Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase und im Referendariat

Nach der grundlegenden theoretischen Darstellung des Entwicklungsaufgabenmodells wird im Folgenden auf konkrete Entwicklungsaufgaben in spezifischen Phasen der Lehrer*innenbildung eingegangen. Einerseits, um die Spezifik der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, in deren Bereich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit verortet ist, herausarbeiten zu können und andererseits, um die Phasenhaftigkeit berufsbiographisch zu betrachten, werden dafür die Erkenntnisse zum Berufseinstieg und zum Referendariat, der Forschungsentwicklung folgend und damit in umgekehrter Prozesslogik, also mit dem Berufseinstieg beginnend, dargestellt.
Mit Blick auf die Phase des Berufseinstiegs sind die Arbeiten von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) wegweisend. Hericks (vgl. 2006, 63) konnte in seiner Studie für die Berufseinsteiger*innen an Hamburger Schulen der Sekundarstufe I und II die Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution rekonstruieren. Diese zeigen deutliche inhaltliche Ähnlichkeiten zu den Aufgaben, die Keller-Schneider (vgl. 2010, 125, 267) in einer quantitativen, inhaltsanalytischen Studie mit Berufseinsteiger*innen an Volksschulen in der Schweiz herausarbeiten konnte. Die von ihr dargestellten Entwicklungsaufgaben bezeichnete sie als identitätsbildende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Führung und mitgestaltende Kooperation (vgl. ebd. 111f.). Durch die Zusammenschau der Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Studie und der quantitativen Studie konnte für die Gruppe der Berufseinsteigenden ein Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben herausgearbeitet werden, welches die Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation abbildet.
Alle vier Entwicklungsaufgaben müssen in der beanspruchenden Berufseingangsphase wahrgenommen und bearbeitet werden, um die eigene Professionalisierung voranzutreiben (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, 44; Hericks & Kunze 2002, 405; Keller-Schneider 2011, 125; siehe hierzu auch: Hericks u. a. 2019). Die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung beschreibt die

3 Mit dem Verständnis von „Professionalität [als] […] die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der einen selbstreferentiellen Bezug ‚in Form der Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Weltverhältnissen'"(Bonnet & Hericks 2019, 103) herstellt, weisen Hericks und Bonnet eine Nähe zu Kollers transformatorischem Bildungsbegriff auf, die hier nicht weiter vertieft werden soll, auf den aber im Sinne weiterer Anschlüsse zu diesem Thema hingewiesen werden soll (Kleiner & Koller 2013; Koller 2010).

Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrer*in, welche u. a. das Ausbalancieren von Nähe und Distanz, aber auch die Wahrnehmung und Beschäftigung mit den eigenen Grenzen und Ressourcen betrifft (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, 44; Hericks u. a. 2019, 600). In diesem Zusammenhang führt Hericks (vgl. 2006, 97; 2009, 40) die zwei spannungsvollen Denkmodelle der Lehrperson als Wissensvermittler*in bzw. als Beziehungsgestalter*in auf und markiert bei letzterer die diffuse und nicht um den Kernauftrag der Vermittlung entstehende Tätigkeit als professionalisierungshinderlich bzw. deprofessionalisierend. Die Entwicklungsaufgabe Vermittlung nimmt das Insverhältnissetzen von fachlichem Lerngegenstand und Lerner*in in den Blick und zielt damit einerseits auf die Fachlogik und andererseits auf die Logik der lernenden Person und ihr Relevanzsystem ab (vgl. Hericks u. a. 2019, 600). Die Entwicklungsaufgabe Anerkennung thematisiert die Anerkennungsform zwischen lehrenden Personen und lernenden Personen und stellt das Anerkennungsverhältnis als „entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere“ (ebd.) als für Lehrenden und Lernenden professionalisierungsförderlich heraus. Über die Entwicklungsaufgaben Vermittlung und Anerkennung schließt Hericks (2006, 129), dass diese „sich als wechselseitig[e] […] Möglichkeitsbedingungen [erweisen]“. Die Entwicklungsaufgabe Kooperation reicht über den Kontext des Unterrichts hinaus und verlangt, „sich aktiv mit der Schule als Institution und als Organisation auseinanderzusetzen“ (Hericks u. a. 2019, 600). Als struktureller Ort der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben kann der eigene (Fach-)Unterricht benannt werden, der damit auch den Ort der Professionalisierung abbildet (vgl. Hericks 2006, 95; Hericks & Keller-Schneider 2012, 44; Hericks u. a. 2019, 600). Über den Berufseinstieg hinaus, abstrahieren Hericks, Keller-Schneider und Bonnet (vgl. 2019, 600) die genannten Entwicklungsaufgaben zu Entwicklungsfeldern, die sie als Person, Sache, Schüler*innen und Institution benennen und denen in ihrer Abstraktion eine weitreichendere Gültigkeit zugesprochen wird.
Als grundsätzlicher Rückschluss für die Lehrer*innenbildung lässt sich ableiten, dass die Lehrer*innenbildung „selbst als subjektiver Bildungsgang aufgefasst [werden sollte]“ (Hericks & Spörlein 2001, 46). Professionalisierung in dem Sinne als berufsbiographische Entwicklung ernstgenommen, fordert die Lehrer*innenbildung dazu auf, eine „einheitliche Sicht auf alle drei Phasen der Lehrer[*innen]bildung“ (Terhart 2000, 15) zu entwerfen „weil man – wie in anderen anspruchsvollen Berufen auch – nicht davon ausgehen kann, alle Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer schon in den ersten beiden Phasen der Ausbildung abschließend vermitteln zu können“ (ebd.). Dazu fragten Kunze und Hericks (2002, 401), „welche Anlässe und Anregungen Studium und Referendariat für vorbereitende Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben [von Berufseinsteiger*innen] bieten“. Die Berufseinsteiger*innen scheinen bereits „über mehr oder weniger tragfähige Teillösungen ihrer Entwicklungsaufgaben [zu] verfügen“ (ebd.), was die beiden angesprochenen Ausbildungsphasen des Referendariats und des Studiums in den Fokus rückt und mit der Frage verbunden ist, ob und inwiefern diese Teillösungen dort ihren Ursprung nehmen bzw. ob und inwiefern in diesen Phasen nicht nur vorbereitende, sondern auch eigene und phasenspezifische Entwicklungsaufgaben bedeutsam werden.
Im Zusammenhang mit der Frage nach Professionalisierung in der zweiten Phase sind die Forschungsergebnisse Košinárs (2014a) zu nennen. Mit Bezug auf Oevermann begreift sie das Referendariat als krisenhaften Moment (ebd., 18) und Professionalisierung als Anforderungsbearbeitung. Sie nennt für das Referendariat spezifische Anforderungsbereiche (ebd., 107-112):

- „Die ungeklärte Rolle der Referendar*innen an den Schulen“
- „Die konfliktbehaftete Beziehung zu den Schüler*innen im Rollenfindungsprozess“
- „Die besondere Rolle der Referendar*innen im Kollegium“

- „Die Bewährungs- und Bewertungssituation“
- „Im Spannungsfeld von zwei Ausbildungssituationen“
- „Mangelnde Verzahnung beider Ausbildungsphasen“
- „Theorie-Praxis-Problem“

Wie bereits dargelegt, bezieht sie in ihrem Anforderungsbearbeitungsmodell nicht nur die Theorie des Erfahrungslernens in Anlehnung an Combe, sondern auch das Entwicklungsaufgabenmodell als theoretische Fundierung mit ein. Die von ihr auf empirischer Ebene rekonstruierten Anforderungsbearbeitungsbereiche im Referendariat stellen zwar keine spezifisch benannten Entwicklungsaufgaben dar, können jedoch durchaus entlang der Entwicklungsaufgaben für Berufseinsteigende diskutiert werden (vgl. ebd., 107-112). Auffällig wird dabei der in vielen Anforderungsbereichen auftretende Begriff der Rolle, die sich innerhalb der unterschiedlichen Kontexte klären muss, sowie der Verweis auf das Aushandeln der zwei Ausbildungssituationen bzw. -phasen. Der Verweis auf die Rollenklärung findet sich auch bei Hericks und Kunze (2002, 410) wieder, die innerhalb ihrer Argumentation, die Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteiger*innen müssten bereits „in Studium und Referendariat vorbereitend wahr[genommen] und bearbeite[t werden]“, dem Referendariat insbesondere die Beschäftigung mit der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung zuschreiben.
Košinár (2014b, 29) nennt als „zentrale Voraussetzung für Professionalisierung [...] die Dimensionen ‚Professionalisierungsverständnis‘ und ‚Passung‘ [...]“ bezüglich der unterschiedlichen Anforderungsstrukturen des Referendariats. In der Typik ‚Passung‘ kontrastiert der Typ der „konturierte[n] Passungsgestaltung“ mit dem Typ der „diffusen Passungserwartung“. Bezüglich des Professionsverständnisses kann sie die Typen „eingeschränktes Professionsverständnis“, „[e]ntwicklungsbezogenes Professionsverständnis“ und „[f]remderwartungsinduziertes Professionsverständnis“ herausarbeiten (ebd., 39). Die Typiken Professionsverständnis und Passung zeigen sich nicht nur als zentral, sondern auch als miteinander relationierbar. So wird die Erfahrung von nicht-Passung für den Typ ‚entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis‘ zur Herausforderung, für den Typ ‚fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis‘ hingegen „zu einem unlösbaren Problem“ (ebd., 41). Das heißt, ein entwicklungsbezogenes Professionsverständnis, welches sich durch Reflexionsvermögen und Veränderungsbereitschaft auszeichnet, bildet laut Košinár (vgl. 2014a, 391) die zentrale Voraussetzung für Professionalisierung im Referendariat.

1.4.5 Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender

Um sich der Frage nach der Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im SPP zu nähern, sollen nun die Erkenntnisse zu Entwicklungsaufgaben der ersten Phase der Lehrer*innenbildung dargestellt werden. Die Idee der Entwicklungsaufgaben und damit der Bildungsgangforschung auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung übertragen bedeutet,

> „Studierende als Lernende in einem lebenslangen beruflichen Entwicklungsprozess ernst zu nehmen und zu unterstützen, das Curriculum den aktuellen Anforderungen des Berufs anzupassen und den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu erkennen und zu bewältigen“ (Ostermann 2015, 38).

Im Sinne der Entwicklung lässt sich die Berufswahlentscheidung oder, wie die Studien Helspers zum Schüler*innenhabitus gezeigt haben, die eigene Schulzeit als Beginn dieser Phase betrachten. In diesem Zusammenhang bewerten Hericks und Keller-Schneider (2012, 46) „[d]ie eigene Schulbiographie [...] eher als Problem als eine Ressource für die Professionalisierung von Lehrer(inne)n“. Im Sinne einer strukturtheoretischen und habitustheoretischen Argumentation,

stellen sie die reflexive Bearbeitung der eigenen Schulzeit als essentiellen Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung heraus. Dies zeigt sich auch in der Bedeutsamkeit der Fächer bei der Berufswahlmotivation, die insbesondere bei Lehramtsstudierenden auf Gymnasiallehramt hervortritt (vgl. Rothland 2011, 359). Dies weist sowohl Problem- als auch Potentialcharakter auf. Inwiefern sich dieses Charakteristikum der ersten Phase in dem Forschungsstand zu studentischen Entwicklungsaufgaben widerspiegelt, soll im Folgenden betrachtet werden, indem die Frage ins Zentrum gerückt wird, welche Erkenntnisse zu studentischen Entwicklungsaufgaben bereits vorliegen.
In den von Kunze (2012, 29) rekonstruierten Vorstufen der Entwicklungsaufgaben

- „Entwicklung eines Selbstverständnisses"
- „Fachkompetenz"
- „Schülerinnen und Schüler"
- und „Bildungswesen und Schule"

zeichnen sich bereits die Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteiger*innen ab. Dies verdeutlicht nicht nur die in der berufsbiographischen Perspektive implizierte Prozesshaftigkeit, sondern markiert explizit inhaltliche Übereinstimmungen. Es wäre damit zu fragen, inwiefern diese Entwicklungsaufgaben oder weiter gefasst diese Entwicklungsfelder phasenübergreifenden Charakter haben und lediglich die je konkrete Ausgestaltung phasenspezifisch ist. Kunze und Hericks (2002, 410) verdeutlichen, dass diese Vorstufen der Entwicklungsaufgaben unterschiedlich gewichtet auftauchen, indem sie die Aufgabe „Entwicklung eines Selbstverständnisses" hervorheben und auch die kritische Haltung der Studierenden bezüglich der Praxisferne als Ausdruck von zu wenig Gelegenheit der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe deuten. Dahingehend schreiben sie der Entwicklungsaufgabe „Kooperation", bzw. der äquivalenten studiumsbezogenen Entwicklungsaufgabe „Bildungswesen und Schule" weniger Gewicht zu, da diese Phase „weniger Anlässe [gibt], Handlungsspielräume zu erproben" (ebd., 411f). Damit soll an die von Kunze herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben die Rückfrage gestellt werden, inwiefern die Unterschiede im bedeutsam-Werden auf *phasenspezifische Unterschiede* hinweisen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Entwicklungsaufgaben genuin der ersten Phase zugeschrieben werden können. Neben den studentischen Entwicklungsaufgaben, die sich in einen inhaltslogischen Zusammenhang zu den Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase stellen lassen, sollen im Folgenden weitere empirische Ergebnisse zu studentischen Entwicklungsaufgaben genannt werden.
Kraler (2009, 194f.) konnte im Rahmen einer Interviewstudie subjektiv bedeutsame Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden herausarbeiten:

- „Rollenklärung: Hineinwachsen in die Rolle als Studierende*r"
- „Beziehungsklärung: Loslösung vom Elternhaus, Partnerschaft/neue Freundschaft/Erhalt bestehender Freundschaften, Studentische Lernpartnerschaften"
- „Umgang mit Frustration bzgl. Studienorganisation und spezifischen Studieninhalten"
- „Fachliche Sozialisation (Fachkultur)"
- „Perspektivwechsel durch Auslandserfahrung (insb. bei sprachlichen Fächern)"
- „Gelderwerb (facheinschlägig z. B. Nachhilfe, fachfremd: oft auch als Ausgleich)"

An die von Kraler herausgearbeiteten Entwicklungsaufgaben soll an dieser Stelle die Rückfrage gestellt werden, inwiefern sich darin *lehramtsspezifische* mit allgemeinen Entwicklungsaufgaben von Studierenden überlagern bzw. inwiefern zwischen beiden zu trennen sein müsste.
Ostermann (2015, 14) nahm in ihrer Studie die Biographien Lehramsstudierender in den Blick, um den Zusammenhang von Biographie und „Berufswahlmotivation bzw. pädagogische[m]

Denken und Handeln“ zu erfassen und etwas über die „institutionellen Anforderungen“ und „die individuellen Sichtweisen“ zu erfahren. Im Anschluss an die Ergebnisse Kralers nimmt Ostermann also gezielt *lehramtsspezifische* und im Anschluss an die Ergebnisse Kunzes *phasenspezifische* Entwicklungsaufgaben in den Blick. Ihre Studie verweist auf folgende Entwicklungsaufgaben:

- „Reflexion“, die sie jedoch größtenteils auf „Fremdeinschätzungen“ zurückführt
- „Perspektivenwechsel“, die den „Rollenwechsel von einer*einem Schüler*in zur Lehrperson“ beschreibt
- „Schüler*innenzentrierung“, die Ostermann insofern elaboriert, als es eine Aufgabe ist, die Lehrende an Studierende stellen, weil Lehramtsstudierende zu Beginn jedoch noch stark mit dem Fokus auf sich selbst beschäftigt sind, widmen sie sich dieser Entwicklungsaufgabe nur randständig, was sich mit den Ergebnissen Kunzes (2012) deckt.
- „Vermittlung“, die, so Ostermann „in sämtlichen Interviews zur Sprache [kommt]“ und auf das Lernen der Schüler*innen bezogen ist
- „Verhaltenskontrolle“, bezogen auf die Schüler*innen, wird von den Studierenden von Beginn an als „wesentliche[r] Aufgabenbereich von Lehrpersonen“ wahrgenommen
- „Sicherheit“ führt laut Ostermanns Ergebnissen zur „Bereitschaft, sich fachlich, methodisch und organisatorisch zu vertiefen“
- „Selbstverantwortlichkeit“ meint, laut Ostermann, die „Verantwortung für sich selbst und künftige Schüler*innen übernehmen [zu können] (ebd., 154f.).“

Bezüglich dieser Darlegungen zu den studentischen Entwicklungsaufgaben ist anzumerken, dass sich sowohl die Ebenen des expliziten und des impliziten Wissens als auch die Ebene der Selbst- und Fremdbeschreibung in ihrer Zusammenschau vermischen, wie beispielsweise in der Entwicklungsaufgabe „Schüler*innenzentrierung“ deutlich wird.
Schratz u. a. (2008, 130-135) konnten im Rahmen der Arbeitsgruppe Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) fünf Domänen von Lehrer*innenprofessionalität herausarbeiten, die im Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer*innenbildung relevant würden:

- „Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können“
- „Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen“
- „Kollegialität: Die Produktivität von Kooperation“
- „Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden“
- „Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft“

Obgleich diese Zusammenschau nicht grundständig am Modell der Entwicklungsaufgaben orientiert ist, zeigt sich in einer darauf aufbauenden Fragebogenerhebung, dass gerade Studienanfänger*innen die Domäne Professionsbewusstsein überdurchschnittlich stark bearbeiten, während die Domäne Kollegialität weniger Beachtung findet (vgl. Ostermann 2015, 29). Diese Aussage deckt sich mit der Feststellung von Hericks und Kunze (2002, 411f.), dass die Entwicklungsaufgabe „Entwicklung eines Selbstverständnisses“ vor der Entwicklungsaufgabe „Bildungswesen und Schule“ bearbeitet wird.
Die bisherigen Forschungsergebnisse liefern unterschiedliche Einsichten zu Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender. Insgesamt verdeutlichen Breite und Vielfältigkeit der Entwicklungsaufgaben Studierender den von Hericks und Kunze (ebd., 403) dargestellten „großen Spielraum individueller Gestaltungs- und Deutungsmöglichkeiten“ im Studium. Gleichzeitig fällt die Konvergenz bestimmter Ergebnisse und Konzeptualisierungen auf. Zusammenfassend

scheint es also Bewährungs- und Anforderungskomplexe zu geben, die je nach theoretischem Hintergrund und entsprechender Akzentuierung unterschiedlich benannt werden. Im Weiteren soll der Blick auf diese Überschneidungen und Gemeinsamkeiten sowie die bereits angesprochenen Kriterien der *Phasenspezifik* und der *Lehramts- bzw. Professionsspezifik* gerichtet werden. Die Entwicklungsaufgabe „Vermittlung" lässt sich beispielsweise ebenfalls für die Berufseinsteiger*innen rekonstruieren und weist damit zwar eine Professionsspezifik der (angehenden) Lehrer*innen, aber keine Phasenspezifik bezüglich des Studiums auf. Entwicklungsaufgaben wie „Gelderwerb", „Loslösen vom Elternhaus" oder „fachliche Sozialisation" erweisen sich zwar als phasenspezifisch, aber nicht professionsspezifisch für Lehramtsstudierende, sondern ließen sich auch auf Studierende anderer Studiengänge, bzw. z. T. auch auf Auszubildende übertragen. Zum anderen soll die im Rahmen dieser Arbeit bereits verstärkt dargelegte Bedeutsamkeit des impliziten Wissens hervorgehoben werden und damit für eine genaue Trennung von explizit zugeschriebenen und implizit bedeutsamen Entwicklungsaufgaben plädiert werden, wie sie bereits bei der Darstellung der Ergebnisse von Ostermann angemerkt wurde. Im Folgenden sollen diese Einsichten entlang des Aspekts der Phasenspezifik systematisiert werden, wobei einige der inhaltlichen Begrifflichkeiten aus dem dargestellten Forschungsstand übernommen wurden. Dabei werden die genannten Aspekte, die keine Professionsspezifik aufweisen, bereits ausgeklammert, da sie keine weiterführende Betrachtung für den spezifischen Gegenstand dieser Arbeit – die Lehramtsstudierenden – ermöglichen.

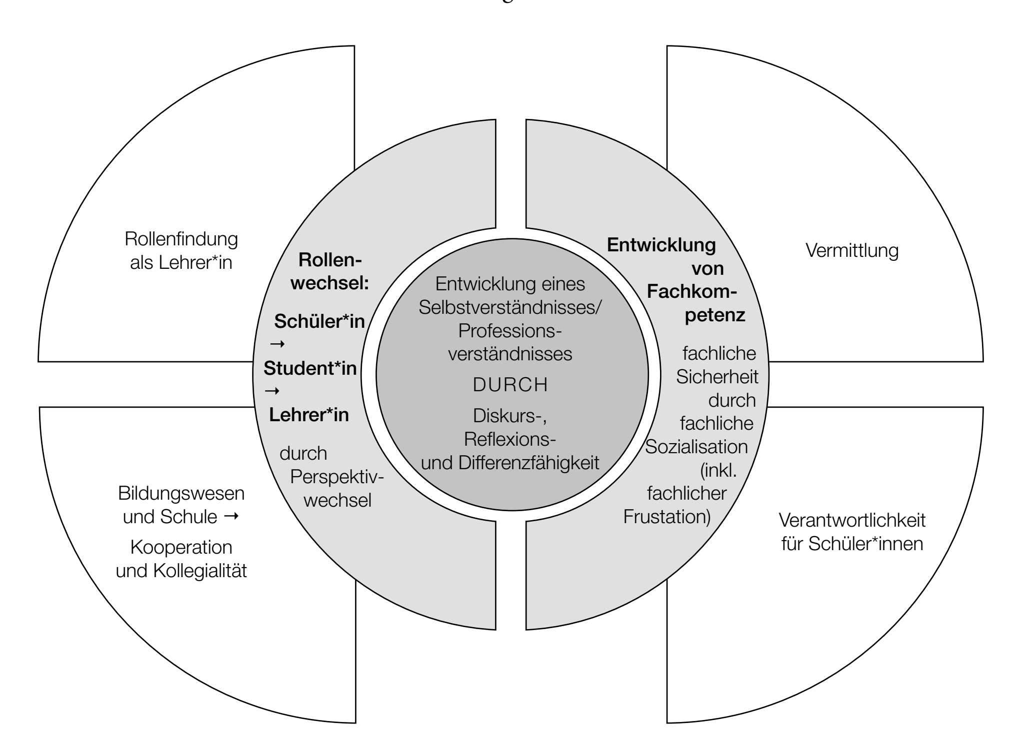


Abb. 3: Modell lehramtsstudentischer Entwicklungsaufgaben (eigene Darstellung)

Als genuin professions- und phasenspezifische Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden soll einerseits der Rollenwechsel und andererseits die Entwicklung von Fachkompetenz beschrieben werden. In der Entwicklungsaufgabe „Rollenwechsel" finden sich u. a. die im Forschungsstand genannte Entwicklungsaufgabe „Rollenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in" wieder, welche um die Facette der Studierendenrolle ergänzt wurde, die sich im Ergebnis „Rollenklärung: Hineinwachsen in die Studierendenrolle" wiederfindet. In der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung von Fachkompetenz" werden beispielsweise die im Forschungsstand genannten Entwicklungsaufgaben „Fachkompetenz", „Fachliche Sicherheit" oder auch „Fachliche Sozialisation" zusammengefasst. Die im mittelbaren Zusammenhang auftauchenden Entwicklungsaufgaben „Rollenfindung als Lehrer*in", „Bildungswesen und Schule in Vorbereitung auf Kooperation und Kollegialität", „Vermittlung" und „Verantwortlichkeit für Schüler*innen" greifen weitere der dargestellten Entwicklungsaufgaben auf, bilden phasenspezifisch jedoch bereits den Übergang zur zweiten Phase (Referendariat) und dritten Phase (Berufseinstieg) und basieren auf den eben genannten phasenspezifischen Kernentwicklungsaufgaben, was auch Kunzes Bezeichnung dieser als Vorstufen widerspiegelt. Insgesamt soll die Zusammenschau jedoch verdeutlichen, dass die Entwicklungsaufgaben Studierender nicht als eine reine Vorstufe zu denken sind, sondern ihnen eine eigene Phasenspezifik innewohnt.

Von den bisher angesprochenen Ergebnissen sollen die im Forschungsstand benannten Entwicklungsaufgaben: „Entwicklung eines Selbst- bzw. Professionsverständnisses", „Entwicklung eines Professionsverständnisses" und Entwicklung von „Diskurs-, Reflexions- und Differenzfähigkeit" abgesetzt werden. Diese sollen ähnlich zur Überlegung für die Berufseinsteigenden, in denen die vier zentralen Entwicklungsaufgaben „Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe" (Hericks 2006) ermöglichen, als Kern der studentischen Professionalisierung beschrieben werden. Die Ausbildung bzw. Entwicklung eines Selbst- bzw. Professionsverständnisses geschieht damit *durch* die Auseinandersetzung mit den professions- und phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben „Rollenwechsel" und „Entwicklung von Fachkompetenz". Während ersteres sich also als Zielvorstellung der studentischen Professionalisierung beschreiben lässt, deuten die beiden Entwicklungsaufgaben auf eine inhaltliche Füllung der Prozesshaftigkeit des Professionalisierungsprozesses hin. Inwiefern sich dazu die Begriffe des Selbst- und des Professionalisierungsverständnisses ausdifferenzieren lassen müssen, soll Teil der weiteren Arbeit sein. Die durch den Forschungsstand thematisierten Entwicklungsaufgaben „Diskurs, Reflexions- und Differenzfähigkeit" werden weniger als eigenständige Entwicklungsaufgaben, sondern vielmehr als Medium betrachtet, in dem/durch das die anderen Entwicklungsaufgaben wahrgenommen werden können und so schließlich das eigene Selbst- bzw. Professionsverständnis entwickelt werden kann. Indem diese Arbeit nach studentischen Entwicklungsaufgaben in einem besonderen schulpraktischen Format, den SPPs, fragt, soll diese Systematisierung der bisherigen Erkenntnisse zu lehramtsspezifischen, studentischen Entwicklungsaufgaben im Zuge dieser Arbeit erweitert werden.

1.5 Zwischenfazit: Professionstheoretische Verortung der eigenen Arbeit

Im Folgenden sollen die grundgelegten theoretischen Begriffe und Konzepte, bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit, zueinander in Bezug gesetzt werden.

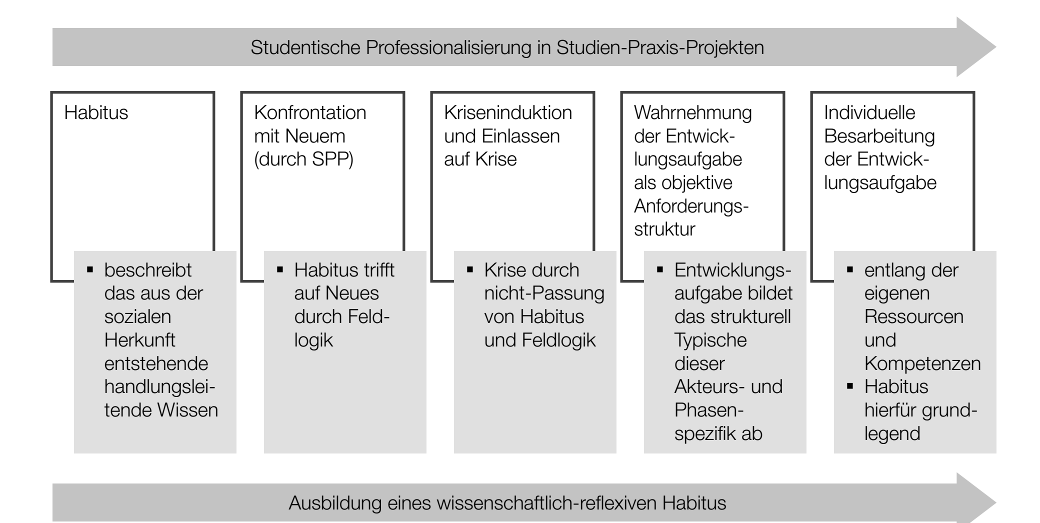


Abb. 4: Modell der professionstheoretischen Verortung dieser Arbeit (eigene Darstellung)

Der Habitusbegriff, der zu beschreiben vermag, mit welchem handlungsleitenden Wissen die Studierenden in ihr Projekt starten, wird als Grundlage der Professionalisierung begriffen. Durch das SPP werden die Studierenden mit einer spezifischen Feldlogik konfrontiert, die sie im Sinne der strukturtheoretischen Bedingung für Professionalisierung mit Neuem konfrontiert. Das Neue wirkt kriseninduzierend, wobei der Krisenbegriff hier im Sinne Combes als Erfahrungskrise, nicht als existentielle Krise verstanden wird. Im Sinne der Überlegungen zur Habitustransformation wird bei einer nicht-Passung von Habitus und Feld von einer Krisenhaftigkeit ausgegangen. Wird die Krise angenommen, tritt die damit verbundene Entwicklungsaufgabe als objektive Anforderungsstruktur der Akteurs- und Phasenspezifik hervor, die im Sinne der berufsbiographischen Professionsforschung über die individuellen Ressourcen und Kompetenzen bearbeitet wird, für die wiederum der Habitus die ermöglichende sowie begrenzende Struktur bildet.
Indem mit den Entwicklungsaufgaben Professionalisierung beschrieben wird, wird konstitutionstheoretisch die Prozesshaftigkeit immer schon eingeschlossen und zwar hier entlang der phasen- und professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben. Dabei lässt sich Professionalisierung als Prozess abbilden, der eine Prozesshaftigkeit über die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben konzeptualisiert und nicht unbedingt einen längsschnittlichen Transformationsprozess zu erfassen versucht. Dies ist insofern mit dem Habitusbegriff zusammenzudenken, als in der Spannung zwischen dem Habitus als stabilisierendem Konstrukt und den Entwicklungsaufgaben als dynamischem Konstrukt Professionalisierungsprozesse möglich werden:

> „Die These ist, dass erst beide Konzepte zusammen der für Bildungsprozesse eigentümlichen Spannung gerecht werden, die aus zwei gegenläufigen Momenten resultiert. Diese sind die Verhaftung des Subjektes an seine soziale Herkunft, an verinnerlichte und inkorporierte Lebensstile, Problemlösestrategien, Selbstverständlichkeiten, Normen und Tabus auf der einen Seite, die vielfältigen Möglichkeiten, Anregungen und Verlockungen der sozialen Wirklichkeit, die subjektiv wahrgenommen und realisiert werden wollen auf der anderen Seite" (Hericks 2006, 69).

Zusammenfassend wird Professionalisierung in der ersten Phase also berufsbiographisch als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben und strukturtheoretisch als Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus verstanden und durch strukturtheoretische und habitustheoretische Grundlagen gerahmt. Im Sinne der professionalisierungstheoretischen Implikation für die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sollen im folgenden Teil die Begriffe der Reflexion und Reflexivität in den Mittelpunkt gestellt werden.

2 Studentische Professionalisierung in der Reflexiven Lehrer*innenbildung

Indem die Arbeit nach **studentischer** Professionalisierung fragt, stellt sie die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung[4] in den Mittelpunkt. Im folgenden Kapitel soll diese im Rahmen einer theoretischen Auseinandersetzung als durch die Relation von Theorie und Praxis konstituiert beschrieben und auf unterschiedliche Relationierungsfiguren eingegangen werden. Des Weiteren soll Reflexion als Schlüssel dieser Relationierung diskutiert und damit an die strukturtheoretischen und berufsbiographischen Professionalisierungsimplikationen sowie habitustheoretischen Grundlegungen angeschlossen werden, die Reflexion eine bedeutsame Rolle zuweisen. Daraufhin wird die Reflexive Lehrer*innenbildung in ihren anfänglichen und jetzigen Konzeptualisierungen als sinnlogische Konsequenz, die die institutionalisierte Basis für studentische Professionalisierung bieten kann, dargestellt und diskutiert.

2.1 Studentische Professionalisierung zwischen Theorie und Praxis

Wenn man Lehrer*innenbildung in Deutschland in den Blick nimmt, so betrachtet man ein zweiphasiges Modell der Lehrer*innenbildung[5], bei der auf die erste, universitäre Phase der Vorbereitungsdienst als zweite Phase folgt. Dies ist insbesondere bedeutsam, da in anderen Ländern diese Zweiphasigkeit in der Form nicht besteht und somit für das Lehrer*innenbildungssystem in Deutschland eine Setzung bezüglich unterschiedlicher Aufgaben und Anforderungen innerhalb beider Phasen bedeutet. „Der ersten Phase etwa wird die Grundlegung theoretischen Wissens und wissenschaftlichen Denkens und der Zweiten Phase die Organisation des Übergangs in eine routinierte Berufstätigkeit zugewiesen“ (Radke 1999, 19 in: Hericks & Kunze 2002, 402). Der Figur des „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, 10-13) folgend, kommt der ersten, universitär verorteten Phase der Lehrer*innenbildung die Zielsetzung der Entwicklung eines „wissenschaftlich-reflexive[n] Habitus“ (ebd., 11) zu. Die zweite Phase zielt dann auf das „pädagogisch-praktische Können“ (Helsper 2016, 103) oder anders ausgedrückt, auf die „praktisch-erfahrungsbezogene Ausbildung in Form eines Lernens am Modell“ (Blömeke u. a. 2006, 178; siehe dazu auch: Blömeke 2003). Damit versucht die zweiphasige Lehrer*innenbildung den Bereichen des wissenschaftlichen Wissens und des handlungspraktischen Könnens strukturell gerecht zu werden.

Diese klare phasenspezifische Zuweisung von theoretischem Wissen und praktischem Können lässt sich jedoch nur theoretisch aufrechterhalten. Der Blick auf schulpraktische Elemente innerhalb der ersten Phase sowie auf die studienseminaristische Begleitung der zweiten Phase verdeutlicht den analytischen Charakter der Zuteilung von Theorie und Praxis auf die zwei Phasen der Lehrer*innenbildung. Auch die im Rahmen der habitustheoretischen Forschung deutlich gewordenen Schattenrisse des Lehrer*innen- bzw. Schüler*innenhabitus im jeweils anderen,

4 Auf die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten der Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenausbildung soll an dieser Stelle nicht vertieft eingegangen werden, siehe dazu: Weyland 2010, S. 38-42.

5 Obgleich eigentlich von einer Dreiphasigkeit der Lehrer*innenbildung gesprochen werden müsste und zur ersten Phase des Studiums und zweiten Phase des Vorbereitungsdiensts die dritte Phase des Berufseinstiegs und der Fort- und Weiterbildung hinzugenommen werden müsste, soll hier entlang der bildungspolitisch gängigen Unterscheidung vom zweiphasigen System als einem bei dem auf das Studium die Phase des Vorbereitungsdiensts folgt, während diese im einphasigen System institutionell miteinander verschränkt sind.

unterstreichen, dass die Lehramtsstudierenden die erste Phase der Lehrer*innenbildung aufgrund der eigenen Schulzeit bereits mit eigenen Praxiserfahrungen beginnen. Selbst bei einer exklusiven theoretischen bzw. wissenschaftlichen Fokussierung innerhalb der ersten Phase, würden die praktischen Vorerfahrungen aus dem Feld Schule also zu einem prägenden Charakter der Praxis innerhalb der theoriebasierten ersten Phase führen. Damit wurde an die Lehrer*innenbildung immer schon der Doppelauftrag – Vermittlung von Theorie und handlungspraktischem Wissen – gerichtet. Die Frage der Gestaltung der Lehrer*innen(aus)bildung dreht sich damit „vor allem um das Verhältnis von wissenschaftlichem und handlungsbezogenem Wissen, d.h. darum, wie man wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis relationiert" (Häcker 2017, 33). Darauf, dass es sich bei diesem Doppelauftrag und der damit einhergehenden Relationierung um ein der Lehrer*innenbildung endemisches Problem handelt, weisen Rothland und König (2018, 6) hin, die die Wahrnehmung der Studierenden vom „Studium an der Universität und von praktischen Erfahrungen in einer Praktikumsschule als ‚zwei Welten'", die unvernetzt nebeneinanderstehen, beschreiben. Während die erste Phase von ihnen als „praxisfern [und] beliebig" beschrieben wird, taucht die zweite Phase „mehr [als] eine Meisterlehre [denn] als eine theoriegeleitete Ausbildung" auf (Blömeke 2003, 3). Die in der habitustheoretischen Argumentation als zentral betrachtete langjährige Praxiserfahrung der Studierenden in der Schüler*innenrolle führt nicht nur zu einer steten Präsenz der Praxis in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, sondern bildet darüber hinaus die Grundlage ihrer Bewertung von dieser. Durch die langjährigen Praxiserfahrungen kommen die Studierenden nicht nur bereits mit Ideen von guter Schule und gutem Unterricht, sondern auch mit Vorstellungen darüber, welches Wissen und Können sie als angehende Lehrkräfte benötigen werden, und beginnen das Studium, gerade im Bereich der Erziehungswissenschaften, mit der Erwartung, hier nun die Fähigkeiten zu erlernen, die für sie als Lehrpersonen notwendig sind (vgl. Wenzl u.a. 2018, 1). Demgegenüber steht das Selbstverständnis vieler Erziehungswissenschaftler*innen, die sich nicht ausschließlich als Lehrer*innnen(aus)bildner*innen, die „pädagogisches Handlungswissen […] bereitzustellen ha[ben]" verstehen (Böhme u.a. 2018, 7). In diesem Sinne verweisen Böhme, Cramer und Bressler darauf (ebd.), dass die Erziehungswissenschaft und die Lehrer*innenbildung durch „inhärente Widerstreite" gekennzeichnet sind, deren Positionen nicht immer vereinbar oder auch nur relationierbar sind und stellen aus Sicht der Erziehungswissenschaft die Frage, ob diese auf eine „disziplinspezifische Erkenntnisgewinnung ausgerichtet sein soll und/oder ob ihre Existenzberechtigung doch gerade in ihrer Praxisrelevanz für die Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder bestehe" (ebd., 8), die insbesondere durch die gegenwärtigen Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung' ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (ebd.).

Das „Spannungsverhältnis zwischen akademischer Lehrer[*innen]bildung und praktischem Schulalltag, zwischen theoretisch-formaler, wissenschaftlicher Disziplinarität und konkreter professioneller Praxis" (König & Rothland 2018, 5) lässt sich damit nicht nur als konstitutiv, sondern auch als herausfordernd für die erste Phase der Lehrer*innenbildung beschreiben. Gleichzeitig scheint der Legitimationsdruck insbesondere auf der Seite der Theorie und weniger auf der Seite der Praxis zu liegen, welche für Studierende mit Blick auf ihre spätere Tätigkeit ausreichend legitimiert ist. Selbst, so schreiben König und Rothland (ebd., 6), nach der Einführung mehrmonatiger Praxisphasen hält der Unmut über nicht ausreichende Praxis im Lehramtsstudium an (siehe auch: Siewert, 2018, 6). Den simplen Ruf nach mehr Praxis begleitet die von Studierenden erwartete und gleichzeitig oft als nicht gegeben wahrgenommene Übertragbarkeit der theoretischen Inhalte auf praktische Situationen. Blömeke fasst die studentische Kritik daher folgendermaßen zusammen:

> „Ihnen erscheint der Praxisanteil in der ersten Phase in der Regel zu gering, und es fällt ihnen schwer, die Anforderungen des Berufs mit den *Inhalten* der universitären Ausbildung in Übereinstimmung zu bringen. Gleichzeitig scheint der Handlungsdruck, der mit Praxiserfahrungen verbunden ist, sie dazu zu bewegen, die Nützlichkeit von wissenschaftlichen Theorien generell in Frage zu stellen" (Blömeke u. a. 2006, 178; Herv. i. O.).

Die Studie Blömekes u. a. (vgl. ebd., 181) verdeutlicht, dass sich die Studierenden in der Regel einen größeren Anteil von konkret nutzbarem, erziehungswissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen wünschen. Neben dieser Kritik an der Praxisferne, die sich über alle Wissensbereiche des Studiums gleichermaßen erstreckt, wird insbesondere dem erziehungswissenschaftlichen Studium eine gewisse Beliebigkeit zugeschrieben, während insbesondere die entsprechenden Fachdidaktiken aus Studierendenperspektive einen konkreteren Bezug zur Schulpraxis aufzuweisen scheinen (vgl. ebd., 183). Unterschiede zwischen den verschiedenen universitären Wissensbeständen wahrnehmend, scheinen die Studierenden diese entlang des Idealbildes einer praxisbezogenen ersten Phase der Lehrer*innenbildung in Bezug auf ihre Wichtigkeit einzuschätzen (vgl. ebd.). Damit wird die Praxis in dieser Gegenüberstellung stets als relevanter als die Theorie bewertet (vgl. Hascher 2011, 8). Dass dieser Vorwurf keineswegs neu ist, erkennt man mit Blick auf die Ausführungen Bollnows (1978, 155) zur Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung, in denen er bereits 1978 konstatiert, dass „[i]mmer wieder […] die jungen Lehrer[*innen] darüber [klagen], da[ss] sie mit dem, was sie auf der Hochschule gelernt haben, wenig anfangen können, wenn sie in ihren Beruf entlassen werden". Demnach stellt sich die Frage, ob die als Theorie-Praxis-Problem betitelte Schwierigkeit mit Blick auf die Studierenden dann nicht eher als Theorie-Problem zu verstehen sein müsste. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Wenzl u. a. (2018, 73), indem sie den Wunsch der Studierenden nach mehr Praxis weniger als Ausdruck „lehramtsspezifische[r] Bedürfnisse" und vielmehr als „tiefsitzende Ablehnung der wissenschaftlichen Haltung, die in den fachwissenschaftlichen Anteilen [des] Studiums abverlangt wird" begreifen.

Neben den hier dargestellten Schwierigkeiten des konstanten Praxiswunsches der Studierenden wurde bei der Diskussion darum, was Lehrer*innen in ihrer Ausbildung lernen sollen, niemals angezweifelt, dass die praktische Erfahrung im Feld Schule eine wichtige Funktion einnehme (vgl. Degeling u. a. 2019, 13; Terhart, 2001, 107; Zeichner, 1981, 1). Dies spiegelt sich auch in den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen zu einer stärkeren Praxisorientierung im Lehramtsstudium wider. An vielen deutschen Universitäten wurde mit dem Praxissemester oder ähnlich gelagerten Formaten versucht, die Praxis früher als im Referendariat und länger als in bereits bestehenden Praxisphasen im Rahmen der universitären Phase der Lehrer*innenbildung strukturell zu verankern. Die Praxisphasen nehmen dabei verschiedene Funktionen ein, vom „Herzstück" bis zum „Appendix" (Brack 2019, 19). Damit stellt sich insgesamt die Frage, was diese Neustrukturierung mit den beiden Ausbildungsorten Universität und Schule macht bzw. wie diese und die entsprechenden Denk- und Handlungslogiken, aufeinander bezogen werden können. Terhart führt an, dass es innerhalb des gesamtdeutschen Trends nach einer Verlagerung der Praxisphasen von der zweiten in die erste Phase der Ausbildung, aus empirischer Perspektive die Rückmeldungen gäbe, dass es weniger um die Quantität als um die Qualität „und deren Einbindung in den gesamten Lehrer[*innen]bildungsprozess" (Terhart 2019, 30) dieser schulpraktischen Phase gehe. Damit lassen sich Theorie und Praxis mehr denn je als konstitutiv für die Lehrer*innenbildung beschreiben, stellen eine „permanente Herausforderung" (Moser 2011, 15) dar und bilden eine der Kernfragen der universitären Lehrer*innenbildung (vgl. Müller 2001, 6).

Insgesamt zeigt sich, dass mit der Zweiphasigkeit und der entsprechenden Zuordnung der theoretischen und praktischen Bestandteile der Lehrer*innenbildung zu diesen beiden Phasen, Wissenschaft und Theorie der (Schul-)Praxis gegenübergestellt wird. Damit wird die dichotome Betrachtung von Theorie und Praxis und die institutionelle Zuschreibung zur Universität und Schule untermauert. Dass diese Dichotomie grundlegend in der Natur der Theorie und der Praxis verankert ist und die institutionelle Zuordnung ein darüber hinausweisendes Problem ist, soll im Folgenden dargelegt werden.

2.2 Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Nachdem Theorie und Praxis als bedeutsam für die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen, und für die erste Phase im Spezifischen herausgestellt wurden, sollen im Folgenden die Begriffe ausgeschärft und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

2.2.1 Begriffsverwendung

Bezüglich der Begriffsverwendung von „Theorie" und „Praxis" geht Walter Herzog (2018) bis zum antiken Verständnis zurück. Praxis wird darin als „Lebensform[..]" und als „Verrichtung des täglichen Lebens" und damit als nicht „theoriefähig" (ebd., 814) beschrieben. Theorie hingegen erscheint durch die Herkunft vom altgriechischen „Theoria" als analytische „Betrachtung der Wirklichkeit und Schauen der Wahrheit" (Picht 1969, 128 in: Herzog 2018, 814). Damit, so Herzog (ebd.), liegen Theorie und Praxis ihrem Ursprung nach auf zwei unterschiedlichen Ebenen bzw. „in verschiedenen Welten". Diese grundsätzliche Verschiedenheit beider Systeme findet sich auch in weiteren Begriffsauseinandersetzungen. Während Praxis ein auf Brauchbarkeit abzielendes Tun einer Person beschreibt, meint Theorie ein wissenschaftliches oder auch subjektives „Aussagesystem", das gewissen Kriterien verpflichtet ist (Brack 2019, 20; mit Bezug auf Patry 2014). Durch die hohe Situativität habe Praxis außerdem einen hohen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, während Theorie am Nachvollzug des schon Gewesenen interessiert sei (ebd., 21). Moser schreibt der Praxis außerdem die Bezugsebene des Erfahrungswissens zu. Der Theorie hingegen kommt, neben der Orientierung an Wahrheit und dem analytischen Fokus, auch die Zuschreibung universeller Gültigkeit und die Bezugsebene des wissenschaftlichen Diskurses zu. Werden diese Beschreibungsmerkmale zusammengenommen, zeigen sich Theorie und Praxis, wie in der nachstehenden Graphik verdeutlicht, analytisch als Gegensatzpaare.

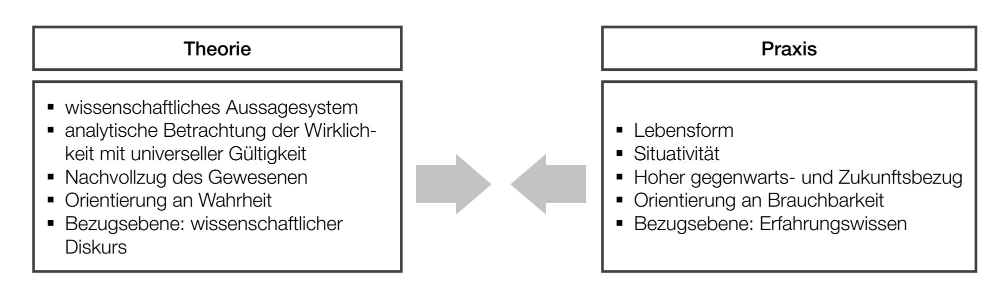


Abb. 5: Theorie und Praxis als Gegensatzpaare (in Anlehnung an: Moser 2011, 17)

Bezogen auf das Feld der Lehrer*innenbildung, impliziert diese allgemeine Begriffsauseinandersetzung noch keine institutionellen Zuordnungen. Die Studie Korthagens (vgl. 1993, 321) macht jedoch deutlich, dass das Feld der Schule oftmals als Praxis begriffen, während das Feld der universitären Lehramtsausbildung als Theorie gerahmt werde. „Im Diskurs um schulische Praxisphasen [werde] dem universitär vermittelten Wissen dabei in der Regel der Status der Theorie zuteil, während dem schulischen Feld das Attribut ‚Praxis' zukomm[e]", folgern auch Liegmann u. a. (2018b, 9).[6] Hierbei tauchen die beiden Felder in einer institutionellen Rahmung auf, die die vorab dargestellte analytische Trennung verändert. Diese institutions- und auch akteursbezogene Kategorisierung bezeichnet Brack (2019, 21), unter Rückgriff auf Messmer und Hedtke als „Kategorienfehler" und fordert, dass Theorie und Praxis „personen- und ortsübergreifend" gedacht werden müssten. Sie plädiert für eine plurale Sicht auf die dichotom dargestellten Konstrukte, in der sich „[s]owohl im Rahmen der sogenannten wissenschaftlichen Theorie als auch der berufsbezogenen Praxis [...] plurale Praxis- und Theorie-Konstrukte finden [lassen]" (ebd.). Diese normative Setzung trifft auf die unter 2.1 dargestellten studentischen Praxiserfahrungen und -erwartungen und das deskriptiv dargestellte Erleben und lässt das Theorie-Praxis-Problem als ein zweifaches erscheinen, einerseits ein Theorie-Praxis-Problem und andererseits ein Theorie-Problem. Diese Monolithisierung von Theorie und Praxis wird im Diskurs versucht in der Lesart von Wissen und Können aufzuweichen. Diese soll im Folgenden in den Blick genommen werden.[7]

2.2.2 Verhältnisbestimmung

Die Fragen, „inwieweit Wissen hinreichende oder lediglich notwendige Voraussetzung für kompetentes Handeln ist, ob unterschiedliche Wissensformen unterschiedlich bedeutsam sind, oder wie eng die tatsächliche Relation zwischen Wissen und Können ist" (Gruber & Renkl 2000, 161), scheinen mit Blick auf die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis von andauernder Bedeutsamkeit. In der Geschichte der Lehrer*innenbildung lassen sich bezüglich des Verhältnisses von Theorie und Praxis immer wieder Pendelbewegungen, hin zu einer stärkeren Akademisierung und weg von der Idee des Handwerklernens und dann wieder hin zu einer stärkeren Praxisorientierung, nachzeichnen. Während auf der einen Seite durch den Vorwurf der nicht-Unmittelbarkeit von theoriegeleiteten Anforderungen schnell der Ruf nach mehr Praxis entsteht, zeigt sich Praxisorientierung auf der anderen Seite als zu schematisch, was die Forderung nach dem „Einbezug theoretischer Überlegungen" (Müller 2011, 5) nach sich zieht. Kolbe und Combe (2004) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei Lehrer*innenbildungsmodelle. Das eine Modell sieht „die Aneignung theoretischen Wissens [als] eine[...] theorieleitende[...] Reflexion von eigenen Erfahrungen im pädagogischen Handlungsfeld" (ebd., 886f.). Das andere geht von einer Orientierung an der Praxis aus, in Bezug auf welche schon die Handlungskompetenzen im Studium angebahnt werden sollten (vgl. ebd.). Während letztere die in 2.1 bereits dargestellte erhöhte Legitimationsbedürftigkeit der Theorie gegenüber der Praxis aufgreift und die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung entlang einer starken Praxisorientierung und an „Brauchbarkeit" (Moser 2011, 17) des theoretischen Wissens für die spätere Handlungspraxis konzipiert, spiegelt sich in ersterem Modell die in Kapitel 1 genannte professionalisierungstheoretische Implikation der doppelten Professiona-

6 kritisch zu dieser Sicht auf Theorie und Praxis siehe u. a.: Leonhard & Herzog 2018; Neuweg 2001, in: Liegmann u. a. 2018a, 9

7 Durch die im Diskurs immer wieder genutzten Begrifflichkeiten einerseits und die sich im durch die Rekonstruktionen in Bezug auf diese Arbeit herausgestellte Fokussierung auf Theorie und Praxis andererseits, werden diese Begrifflichkeiten im Empirie- und im Diskussionsteil erneut aufgegriffen.

lisierung. Die im Rahmen der Protagonisten von Theorie bzw. Praxis ausgetauschten Vorwürfe, die Praxis sei „blindes Handeln“ (ebd.) und berge keine nachhaltigen Problemlösungen, bzw. die Theorie sei zu abstrakt und greife die Spontanität der Handlungspraxis nicht auf, zeigen die Zerwürfnisse deutlich auf. Die Frage nach der konkreten Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung in Bezug auf Theorie und Praxis liegt maßgeblich in der Verhältnisbestimmung dieser begründet, die im Folgenden betrachtet werden soll.
Die Unterschiedlichkeit dieser Verhältnisbestimmungen und deren Zielsetzungen und Implikationen werden in den verschiedenen Begrifflichkeiten wie „Vermittlung“, Verzahnung, Relation, Problem oder „Bruch“ (Brack 2019, 22) deutlich. Über den bereits in 2.1 angesprochenen Problembegriff hinaus werden hier zwei grundsätzliche Richtungen deutlich, von denen eine auf eine (mögliche) Bezugnahme und eine auf eine Trennung zwischen Theorie und Praxis hinweist. Diese beiden grundsätzlichen Verhältnisbestimmungen wurden von Neuweg in der Lesart von Wissen und Können in Form von unterschiedlichen Figuren der Relationierung ausdifferenziert und sollen im Folgenden dargestellt werden. In diesem Sinne argumentiert Neuweg (2002, 17), das Theorie-Praxis-Problem sei kein Theorie-Praxis-Problem, „es [sei] ein Problem der Transformation von Wissen in Können und umgekehrt“.[8] Wissensexpert*innen seien so nicht per se Könnensexpert*innen, wie sich beispielsweise am Phänomen des „trägen Wissen[s]“ (Gruber & Renkl 2000, 155ff.) zeigt und „Könner[*innen] [erlebten] ihr Tun als weitgehend ‚intuitiv‘ […]“ (Neuweg 2000, 1f.). Während Können die über das Leben hinweg erlernten „Dispositionen […] des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens“ (ebd.) meint, versteht Neuweg unter Wissen die Aneignung dessen, wie sich sprachlich Bezug nehmen lässt. Der Nachvollzug dieser unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen gibt nicht nur Aufschluss über die Konzeptualisierung von Lehrer*innenbildung insgesamt, sondern auch Hinweise zur Frage, „[w]elche Funktionen man Praxisphasen […] zuweist“, da diese direkt damit zusammenhingen, „wie man sich die Beziehung zwischen dem Wissen und dem Können von Lehrkräften vorstell[e]“ (Neuweg 2018d, 241). Äquivalent zu den begrifflich bereits hergeleiteten zwei Verhältnisbestimmungen, vernetzend und trennend, beschreibt Neuweg (2018c) seine zwölf Denkfiguren zur Relationierung von Wissen und Können als Integrationskonzepte auf der einen und Differenzkonzepte auf der anderen Seite.
„*Integrationskonzepte* unterstellen einen relativ engen Zusammenhang zwischen Alltagswissen und berufspraktischem Können und zielen deshalb darauf ab, Wissen und Können in der einen oder anderen Form zu integrieren“ (ebd., 71; Herv. i. O.). Dabei werde das Auseinanderbrechen von Wissen und Können stets als Scheitern der Lehrer*innenbildung verstanden (vgl. Neuweg 2018a, 179).

> „Zielbild ist dabei die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut. Der Aufbau von Wissen, das nicht unmittelbar handlungsrelevant wird […], und der Vollzug eines Könnens, dem keine Begründungsleistungen im Rückgriff auf Wissen korrespondieren […], gelten dagegen als Betriebsunfälle einer Ausbildung, die am Anspruch der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können gescheitert ist“ (ebd.).

Innerhalb der Integrationskonzepte nennt Neuweg (vgl. 2018c, 71-75) unterschiedliche Relationierungskonzepte. Das Fundierungskonzept geht davon aus, dass die Theorie vor der Praxis anzusiedeln sei, um letzterer ein bestmögliches Fundament zu geben. Diese Vorstellung findet

---

8 Da die Frage um Wissen und Können bzw. um Theorie und Praxis in dieser Arbeit jedoch nicht die grundlegende theoretische Rahmung bildet, soll auf eine Ausschärfung verzichtet werden und die Gegensatzpaare als weitgehend für dasselbe Problem stehend betrachtet werden.

sich u. a. in der Technologiefigur, welche im Kern davon ausgeht, dass Wissen die „mentale[…] ‚Substanz' hinter dem beobachtbaren Tun" (Neuweg 2018a, 180) ist und nur angewendet werden muss. Damit heißt „zu tun, und zu denken […], Wissen zur Anwendung zu bringen" (Neuweg 2018c, 72). Auch die Mutterwitzfigur geht auf die Vorstellung des Fundierungskonzepts zurück, indem sie sich auf den Kantschen Begriff der „Urteilskraft" bezieht, die entweder gegeben ist oder trainiert werden muss und „Wissen als *notwendige*, aber *nicht hinreichende* Bedingung intelligenten Könnens" (ebd., 73; Herv. i. O.) beschreibt. Können erscheint damit als mehr oder weniger technologisierbar, da es, so argumentiert auch Herzog (vgl. 2018, 817), bei dieser Vorstellung um die Frage geht, welche der zur Verfügung stehenden Theorien angewendet werden kann. Die Lehrer*innenbildung muss im Zuge dieses Konzeptes zwangsläufig durch eine Trennung der Ausbildungsphasen reagieren, in der das Wissen zeitlich und hierarchisch vor dem Können angesiedelt ist (vgl. Neuweg 2018c, 72). Die Prozeduralisierungsfigur als weiterer Untertyp des Fundierungskonzeptes rückt „Können […] als Ausdruck von Handlungsregeln […], die ins Unbewusste abgesickert sind" (ebd., 74) in den Mittelpunkt. Indem durch die professionstheoretische Verortung dieser Arbeit vom Technologiedefizit und der nicht einfachen Übertragung von Wissen auf Können ausgegangen wird und damit der Könnerschaft abgesprochen wird, „bloße Wissensanwendung" (Neuweg 2018b, 138) zu sein, ist das Fundierungskonzept insgesamt als Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis für diese Arbeit nicht passungsfähig.
Das ebenfalls im Rahmen des Integrationskonzepts verortete Brillenkonzept unterscheidet sich in genau diesem Aspekt, indem es davon ausgeht, dass der Könner nicht ein „distanzierter Theorieanwender" ist (Neuweg 2018c, 75). „Vielmehr äußer[t] sich Theorie mittelbar in dem, was der Könner sieht und wie er es sieht" (ebd.). Theorien werden damit als Brillen aufgefasst, die stets bestimmte Dinge sichtbar machen und andere unbeleuchtet lassen (vgl. ebd.). Damit wird nicht die direkte Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis, sondern die Veränderung der Wahrnehmung der Praxis durch die Theorie deutlich.
Ebenfalls als Integrationskonzept, jedoch mit einer Umkehrung der Reihenfolge klassifiziert Neuweg das Induktionskonzept (vgl. ebd., 75f.). Dieses folgt der Logik vom Konkreten zum Abstrakten (vgl. ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass sich Können in Erfahrung ausbildet und Wissen im Anschluss daran entsteht, da Erfahrungen Wissensinhalten überhaupt erst Relevanz beimessen können. Die Schlussfolgerung, die Praxiserfahrung müsse vor der Auseinandersetzung mit Wissen stehen, bildet die entsprechende lehrer*innenbildungsbezogene Implikation. Die Ausführungen zum Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus bilden in diesem Zusammenhang die Basis einer kritischen Positionierung, da Studierende ohnehin bereits mit implizitem Wissen über Schule und Unterricht das Studium beginnen (vgl. ebd., 76) und eine weitere Praxiseinbettung vor der Beschäftigung mit Wissensinhalten diskutiert werden müsste.
Schließlich beschreibt Neuweg (vgl. ebd., 76f.) mit dem Parallelisierungskonzept die Vorstellung, Wissen und Können nebeneinander zu schalten. Mit der Prämisse „Erfahrung [bleibe] ohne Begriffe blind" und „Begriffe ohne Erfahrung leer" (ebd., 76) geht das Parallelisierungskonzept von der Idealvorstellung einer einphasigen Lehrer*innenbildung aus, in der Wissen und Können gleichsam präsent sein können und immer wieder direkt und nicht zeitversetzt ineinandergreifen.
Die von den Integrationskonzepten abzugrenzende Sichtweise ist die der *Differenzkonzepte*. Hierbei werden Wissen und Können als zwei grundsätzlich verschiedene Praxen betrachtet, deren Differenzen nicht überwunden werden können (vgl. ebd., 71, 78). „In dieser Perspektive erscheinen träges Wissen als ein Wissen ohne korrespondierendes Können und implizites

Wissen als Können ohne vollständig artikulationsfähiges Wissen eher als Normal- und nicht als Ausnahmephänomene“ (ebd., 78). Neuwegs Differenzthese folgend, sollen daher zwei Orte der Ausbildung, die eben einerseits auf die Theorie und andererseits auf die Praxis abzielen, geschaffen werden (vgl. Häcker 2017, 34). Auch hierzu formuliert Neuweg sechs Figuren der Relationierung aus.
Im Rahmen des Persönlichkeitskonzepts zeigt sich die Differenz zwischen Wissen und Können insofern, als von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen ausgegangen wird, die von Wissen und Erfahrung unbenommen bleiben (vgl. Neuweg 2018a, 182). Die erste Phase der Lehrer*innenbildung soll dabei differenzierte Angebote machen, damit jede Lehrer*innenpersönlichkeit nach Bedürfnis gefördert werde (vgl. Neuweg 2018c, 79).
Als weitere Relationierungsfigur der Differenzkonzepte führt Neuweg (ebd., 80) das Meisterlehrekonzept aus. Hierbei wird Lehrer*innenhandeln weder als blind noch als technologisierbar, sondern als intuitiv-improvisierend konstruiert und davon ausgegangen, dass Wissen als implizites Wissen im Handeln selbst liegt. Im Meisterlehrekonzept wird das „Lernen im Funktionsfeld zum zentralen Vehikel der Professionalisierung“ (ebd.).
Auch das Anreicherungskonzept sieht „eine angeleitete Bewegung vom Rational-expliziten hin zum Intuitiven vor […]“ (ebd., 81), wobei diese Bewegung anders als im Rahmen des Prozeduralisierungskonzepts als Anreicherung des bisherigen Wissens zu denken ist. Damit wird hierbei durchaus von einer Art des impliziten Wissens ausgegangen, dieses wird jedoch als durch (explizites) Wissen anreicherbar betrachtet, wobei sich diese Anreicherungen über verschiedene Stufen hinweg erstrecken, vom Regelanwenden, über das situative Regelanwenden bis hin zur intuitiven Handlung (vgl. ebd., 81f.).
Schließlich nennt Neuweg (ebd., 83) das Reflexionskonzept, welches von einem nicht linearen Zusammenhang der Erfahrungsdauer und dem Niveau des Expertisewissens ausgeht.

> „Als professionell gilt ein ein[*e] Lehrer[*in] demgemäß weder aufgrund seines/ihres einschlägigen Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner/ihrer Erfahrung, sondern dann, wenn er erstens einen analytischen Habitus ausgeprägt hat, also bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, und wenn er zweitens Verantwortung für das eigene Wachstum übernimmt und die Bereitschaft zur ständigen und nie zum Abschluss zu bringenden Weiterentwicklung einen integralen Bestandteil seines professionellen Selbstverständnisses bildet“ (ebd.).

Wissen soll damit als Möglichkeit der Betrachtung der Praxiserfahrung bzw. des Könnens genutzt werden. In diesem Argumentationsstrang findet sich u. a. das Konzept des reflective practitioners wieder, das im Weitergang dieser Arbeit noch einmal gesondert betrachtet werden wird. Die in dieser Figur dargestellte Konzeptualisierung von Wissen und Können bzw. von Theorie und Praxis scheint für die hier vorliegende Arbeit anschlussfähig, indem weder von einer direkten Übertragbarkeit von Wissen auf Können, noch von der exklusiven Möglichkeit, das Können durch Meisterlehre zu erlangen, ausgegangen wird. Neuweg (vgl. 2018b, 139) nimmt damit Formen von Wissen in den Blick, die abseits des expliziten Wissens liegen und die verschieden gefasst werden: im Konzept des „intuitiv-improvisierende[n]“ Wissens (ebd., mit Bezug auf Volpert 1994, 2003) oder im Konzept des „situierte[n] Handeln[s]“ (ebd., mit Bezug auf Suchmann 1987), im Konzept des knowing-in-action (vgl. ebd., mit Bezug auf Schön 1983, 1987) oder eben im Konzept des von ihm selbst angeführten „implizite[n] Wissen[s]“ (ebd.). Insbesondere letzteres wird mit Blick auch auf die methodisch-methodologische Verortung dieser Art relevant, wobei von Neuwegs (vgl. ebd., 140) schwacher Auslegung des Wissensbegriffs ausgegangen wird und damit das implizite Wissen durch den*die Forschende*n rekonstruierbar erscheint.

Mit dem Interferenzkonzept stellt Neuweg (vgl. 2018c, 84f.) eine vorletzte Figur des Differenzkonzeptes dar, welches an der Vorstellung des Reflexionskonzeptes ansetzt, jedoch kritisch anmerkt, dass die Reflexion den Handlungsfluss auch stören kann. „Zum gelingenden Handeln gehört daher wesentlich auch die Fähigkeit, ganz bei der Sache zu sein, sich selbst in dem zu erfahren, was man wahrnimmt und bewirkt" (ebd., 84). Wissen und Können werden hierbei als interferierend zueinander konzeptualisiert, indem Wissen das Können immer nur in einer starren Struktur abbildet und Können sich dem Wissen immer wieder neu bewähren muss (vgl. ebd., 85).
Schließlich stellt Neuweg das konsekutive Dreiphasenkonzept vor und argumentiert, dass hierbei die Möglichkeit gegeben sei, dass das Handeln von der Notwendigkeit der auf Wissen basierenden Reflexion entlastet wird und Wissen seinen rechtmäßigen Platz abseits des Könnens enthalten kann.

> „Daraus folgt dann aber gerade nicht die zeitliche Parallelisierung von Theorievermittlung und Praxiserfahrung, sondern eine klare funktionale Trennung von erster und zweiter Phrase; aus der epistemologischen Differenz zwischen explizitem Wissenschaftswissen und impliziten Handlungswissen wird – ähnlich wie in Oevermanns Konzept der zweifachen Professionalisierung sowohl durch Einübung in den wissenschaftlichen als auch in den praktischen Habitus (Oevermann 1996) – eine phasen- und institutionsspezifische Zuordnung von Ausbildungsaufgaben abgeleitet" (ebd., 86).

Mit der eigenen Verortung im letzten Konzept bzw. mit seiner Weiterentwicklung eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes[9] argumentiert Neuweg (vgl. 2010, 41-46; 2018a, 187) also, die erste Phase der Lehrer*innenbildung sollte von einer Kultur der Distanz (zur Praxis) geprägt sein, damit das Wissen seine Berechtigung und seinen Stellenwert erlangen könne. Sie sollte damit auf die Wissensvermittlung abzielen, die sich nicht an der Frage nach „praktische[r] Relevanz" zu orientieren hat, sondern anregen soll, dass sich die „Perspektiven verbreitern" (Neuweg 2018a, 186) und auf Reflexion abzielen. Die zweite Phase hingegen soll dann von einer Kultur der Einlassung (zur Praxis) geprägt sein, die eben „nicht dauerreflexiv" (ebd., 187) angelegt ist, sondern dem Erfahrungswissen als solches seine Relevanz zuspricht, indem es als nicht universitär simulierbar betrachtet wird, sondern in seiner eigenen Qualität auftritt (ebd.; 2018d, 239). Damit fordert er eine Kultur der Einlassung und kritisiert, dass das Wissen dieser Einlassung auf bzw. in die Praxis durchaus im Wege stehen kann (vgl. ebd., 2018b, 142). In der dritten, der Fortbildungsphase, soll Reflexion wieder einen deutlichen Stellenwert erhalten. Damit favorisiert Neuweg (vgl. 2018a, 187) klar die differente Betrachtung von Theorie und Praxis und problematisiert, dass die Integration eine Verkürzung in eine Richtung bedeute. Er hinterfragt damit die „gängige Vorgabe, in der Lehrer[*innen]bildung müssten ‚Theorie' und ‚Praxis' integriert werden" (Neuweg 2018b, 148) grundsätzlich kritisch.
Neuwegs Kritik ernstnehmend, sollen seine Konzeptualisierungen gleichzeitig dahingehend kritisiert werden, dass sein phasenübergreifendes Gesamtmodell als Idealmodell der Lehrer*innenbildung erscheint. Die in 2.1 dargestellte verstärkte Praxisorientierung verweist hingegen eher in Richtung einer Kultur der Einlassung innerhalb der ersten Phase. Es gilt also, die Gedanken Neuwegs an die kontextuellen Gegebenheiten anschlussfähig zu machen. Es soll an dieser Stelle argumentiert werden, dass die Abfolge von Distanz und Einlassung auch auf kleinere Phasen übertragbar wäre. Damit wird die strikte Trennung Neuwegs unterlaufen, gleichzeitig wird der Tatsache Rechnung getragen, dass auch die jeweilige Kultur und der Wechsel dazwischen eine auf Metaebene zu lokalisierende Fähigkeit ist, die gezielt angebahnt werden muss. Auch das Bezugnehmen von Theorie auf Praxis und von Praxis auf Theorie (vgl. Kolbe & Combe 2004, 887), bzw. die Praxis des sich-Einlassens als auch die Praxis des distanzierten Reflektierens sind

9 welches die Relationierungen den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung zuordnet

Fähigkeiten, die angebahnt werden müssen. Dies schließt sich an die professionalisierungstheoretische Implikation an, das Studium bilde den notwendigen handlungsentlasteten Raum, um einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen. Dass diese Spannung zwischen „Wissenschaft und Könnerschaft" ausgehalten und nicht das „eine ständig am Maßstab des anderen ab[getragen]" (Neuweg 2018d, 250) werden sollte, verdeutlicht damit nur, dass die Wahrnehmung dieser Spannung frühzeitig im Studium im Sinne einer situativen Trennung und einer konsistenten Verflechtung der Kulturen angebahnt werden muss. Die Konzeptidee der SPPs, die im Weiteren noch differenzierter betrachtet wird, spricht in diesem Fall davon, dass ein „Rhythmus von Einlassen und Distanzieren konstitutiv sei" (Bönig u. a. 2018, 55). Damit soll an dieser Stelle die These aufgestellt werden, dass nur über eine Wahrnehmung von Theorie und Praxis als different und unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit, eine Bezugnahme möglich wird und sie produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Diese Form der Relationierung soll im Weiteren als Reflexion verstanden werden (vgl. Müller 2011, 7f.), welche dadurch eine „Vermittler- oder Mediatorfunktion" (von Aufschnaiter u. a. 2019, 146) einnimmt.

2.3 Reflexion als Schlüssel zur Professionalisierung

Im Folgenden soll Reflexion als Mittlerposition bei der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis diskutiert werden. Dies soll entlang der Argumentation erfolgen, die ins Verhältnis-Setzung von Theorie und Praxis sei die Grundlage der Professionalisierung und Reflexion der Schlüssel zu dieser, welche bereits in den grundlagen- und gegenstandstheoretischen Bezügen herausgestellt wurde. So wird von Idel u. a. (vgl. 2020, 10) Reflexion bzw. Reflexivität als geteiltes Beschreibungsmerkmal von Professionalität und Professionalisierung aller professionstheoretischen Ansätze genannt. Auch Bonnet und Hericks (2013, 26f.) argumentieren im Rahmen ihrer bildungstheoretischen Wendung des Professionalisierungsbegriffs, Bildung bedeute „zuallererst Reflexivität". Neben diesen professionstheoretischen Betrachtungen stellt auch Neuweg (vgl. 2000, 1) Reflexion als zentrales Element zur Relationierung von Wissen und Können heraus. Konkret beschreiben Kramer und Pallesen (vgl. 2019a, 84) Reflexionsfähigkeit als Merkmal, einen professionellen von einem beruflichen Habitus zu unterscheiden. Und auch Košinárs (vgl. 2014a, 391) Ergebnisse für die zweite Phase, sowie die Zusammenschau der Entwicklungsaufgaben der ersten Phase, stellen Reflexion als zentrale Voraussetzung für Professionalisierung heraus. Damit ist „‚Reflexivität' […] dabei sowohl hinsichtlich der Vorbereitung als auch hinsichtlich des Vollzugs des Lehrer*innenhandelns zur professionstheoretischen Schlüsselkategorie avanciert" (Feindt 2007, 25).

Für Lehramtsstudierende, die die fokussierte Akteursgruppe dieser Arbeit bilden, stellt sich Reflexion in zwei Aspekten in ihrer Funktion als Mittler zwischen Theorie und Praxis als notwendig heraus. Erstens (1) bezüglich der in 2.1 beschriebenen Tendenzen zur Verlängerung der schulpraktischen Phasen und der dem Wunsch nach mehr Schulpraxis zugrunde liegenden studentischen Annahme, ein Mehr an Praxis bedeute ein Mehr an Professionalisierung bzw. ein vorbereitet-Sein auf ihr späteres Handeln (Wenzl u. a. 2018, 1). Dementgegen entfaltet Hascher (2011, 8) unter dem Stichwort „Mythos Praktikum" die Warnung, eine Praxisphase an sich sei noch kein Garant für eine sich vollziehende Professionalisierung. Sie argumentiert, es würde auf die Praxissituation „Fähigkeiten und Wirkungsmöglichkeiten attribuiert werden, ohne dass diese empirisch untersucht oder sogar gegenteilige Effekte nachgewiesen wurden" (ebd., 9). In diesem Sinne lässt sich argumentieren, dass die einfache, blinde Praxis noch keinen Mehrwert bringt. Die Praxiserfahrungen müssten reflexiv eingeholt werden, da ein simples Mehr an Praxis nicht zu einem Mehr an Professionalisierung oder linear zu einer besseren Lehrer*innenbildung führt. Im Gegensatz, so Hascher (2012, 112), stünde eine „Tipps- und Tricks-Vermittlungs-

kultur" im Rahmen von Praxiserfahrungen einer reflexiven Haltung entgegen. Auch König und Rothland (vgl. 2018, 2) argumentieren, bei unreflektierter Praxis komme es vor allem zu Effekten wie der Übernahme traditioneller Muster oder Handlungsweisen, die die Studierenden bei Lehrkräften, die sie im Rahmen ihrer Praxisphasen beobachten, sehen und erleben. Dies lässt sich mit dem Gedanken Wenzl u. a. (2018, 2) aufgreifen, die die studentische Forderung nach mehr Praxis als Schwierigkeit der „Bildung einer studentischen Identität" interpretieren. In diesem Zusammenhang fordern auch Weyland und Wittmann (2015, 9), dass „solange [die Praxisphasen] […] ein Studienelement darstell[t]en, in diesen auch studiert werden (können) [sollte]" (siehe dazu auch: Weyland 2010, 481). Keimer (2018, 34) mahnt sogar, dass das Praxissemester nicht den Status eines vorgezogenen Referendariats erlangen sollte, ist es doch Teil der wissenschaftlichen Ausbildung der ersten Phase und sollte als solches auch dem damit einhergehenden „wissenschaftlichen Anspruch verpflichtet sein". In diesem Zuge stellt der Begriff der Reflexion oder der Reflexionsfähigkeit für alle konzeptionellen Veränderungen und Verlängerungen von Praxisphasen einen zentralen Bezugspunkt dar (vgl. Liegmann u. a. 2018a, 8). Die Forderung nach Reflexion und Reflexivität, die auf theoretisch-konzeptioneller Ebene unstrittig ist, zeigt sich in empirischen Daten jedoch nur bedingt (vgl. König & Rothland 2018, 16).
Zweitens (2) lässt sich für die Notwendigkeit von Reflexion im Hinblick auf die Durcharbeitung der eigenen Schulzeit hervorheben. Dies haben zum einen die rekonstruktiven Studien zum Lehrer*innen- und Schüler*innenhabitus verdeutlicht (vgl. Helsper 2019). Zum anderen zeigen sich in der Beliefs-Forschung ähnliche Ergebnisse. Lehramtsstudierende, die ihr Studium bereits mit gefestigten, relativ veränderungsresistenten ‚beliefs' beginnen (Lortie 1975, 230f.), ordnen die im Studium gemachten Erfahrungen zum größten Teil unreflektiert in ihr bestehendes ‚beliefs'-System ein (vgl. Blömeke 2003, 8). Auch Kochs Längsschnittstudie untermauert, dass das Lehramtsstudium nur begrenzt Auswirkungen auf die Einstellungen der Studierenden hat. Sie beginnen ihr Studium bereits mit klaren Vorstellungen darüber, wie Unterrichten funktioniert und wie Unterricht auszusehen hat. Diese verfestigten Annahmen und die Berufung auf die eigenen Schulerfahrungen führen oft zu einer konservativen Haltung zu Beginn der Studienzeit. Während des Studiums werden sie mit neuen Inhalten konfrontiert und entwickeln eine liberalere Sicht auf Schule, Unterricht und ihr eigenes Tun (vgl. Koch 1972 in: Blömeke 2003, 9). Die innovative und kritische Haltung während des Studiums weicht oftmals jedoch mit Eintritt in die Praxis entweder den damaligen konservativeren Ansichten oder den in der Praxis üblichen Routinen (vgl. Brouwer & ten Brinke 1995 in: ebd., 9f.). So erscheint das Wissen und die Entwicklung, die die Studierenden im Studium durchlebt haben, „washed out by school experience" (Zeichner & Tabacknik 1981 in: ebd., 10). Damit tritt die Studienzeit in dieser Form als wenig einflussreiche und gleichzeitig einzige Phase, in der Irritationen der gemachten Erfahrungen überhaupt möglich sind, auf.
Idel und Schütz (vgl. 2017, 201) fordern daher, die Anbahnung einer reflexiven Haltung als eine der zentralsten Aufgaben der universitären Lehrer*innenbildung ernstzunehmen. Aus der „Figur des Wissenden [wird so] ein Reflektierer, ein Nach- und Überdenker" (Matter & Brosziewski 2014, 29). Die Reflexive Lehrer*innenbildung lässt sich damit als die folgelogische Konsequenz des Ernstnehmens des Gedankengangs von Reflexion als Schlüssel zur Professionalisierung und des Anspruches der doppelten Professionalisierung begreifen (vgl. Müller 2011, 8). Bevor diese in ihrer Entstehung und ihren konzeptionellen Zusammenhängen näher dargestellt wird, soll eine Begriffsklärung vorgenommen werden, um die Begrifflichkeiten, die rund um den Reflexionsbegriff bestehen, zu systematisieren und für die hier vorliegende Arbeit nutzbar zu machen.

2.4 Begriffsdiskussion: Reflexion und Reflexivität

Obgleich Calderhead (vgl. 1989, 49) bereits in den 1980er Jahren den Begriff der Reflexion in den Fokus rückte, zeigt sich in aktuellen Arbeiten, dass die Begrifflichkeiten Reflexion, Reflexionsfähigkeit und Reflexivität zwar breit genutzt werden, aber immer noch ungeklärt und unbestimmt sind (vgl. Fraefel 2017, 56). „[D]as Konzept von Reflexion [ist] trotz [oder aufgrund] seiner Popularität noch unscharf definiert“ (Wyss & Ammann 2015, 23; vgl. auch: Wyss 2013, Einleitung). In diesem Sinne beziehen sich Berndt, Häcker und Leonhard auf Pörksens und fragen kritisch:

> „Handelt es sich bei Reflexion um eine Kategorie, der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich eine analytische Kraft zukommt, oder handelt es sich vielmehr um ein ‚Plastikwort‘ im Sinne Pörksens (vgl. 2011), das durch seine hohe semantische Formbarkeit einen großen ‚Bedeutungshof‘ aufweist, gleichzeitig aber einen bestimmbaren Kern vermissen lässt?“ (Pörksens 2011, 22 in: Berndt u. a. 2017, 11)

Diese Kritik ernstnehmend, soll der Begriff der Reflexion bzw. des Reflektierens im Folgenden erstens ‚nach außen‘ zu verwandten Begriffen wie Analysieren oder vom problemlösenden Denken abgegrenzt werden (vgl. von Aufschnaiter u. a. 2019, 145). Zweitens soll eine Abgrenzung ‚nach innen‘ zu begrifflichen Varianten vorgenommen werden. Während Kramer und Pallesen (2018, 49) zum Beispiel von einer „grundlegende[n] Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit“ sprechen, nutzen Bonnet und Hericks (2013, 52) den Begriff der „Reflexivität“. Bei Košinár (2014a, 391) hingegen taucht der Begriff des „Reflexionsvermögens“ auf und bei Schratz u. a. (2008, 128) der des „Reflexionsbewusstseins“.[10]

2.4.1 Abgrenzung nach ‚außen‘ zu verwandten Begriffen

Über den lateinischen Wortursprung ‚reflectere‘ (rückwärts biegen) lässt sich Reflektieren als eine Art des Widerspiegelns von Situationen oder vom Selbst beschreiben und somit als ein Denkmodus begreifen, welcher von Rück- und Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet ist und sich darin von anderen Formen des Nachdenkens abgrenzt (vgl. Häcker 2017, 23). Wyss und Ammann (2015, 24) fügen diesem Modus des Denkens den Zusatz des Hinterfragens von bislang Unhinterfragtem hinzu (siehe hierzu auch: Wyss 2013, 37). Claràs Definition, Reflexion sei ein Mittel, um Kohärenz in den Denkprozess zu bringen, fokussiert das strukturierende Moment von Reflexion (vgl. Clarà in: von Aufschnaiter u. a. 2019, 146). Darüber hinaus kann das Reflektieren vom einfachen Nachdenken unterschieden werden, indem der Fokus der Lösungsorientierung hinzugenommen wird, die sich entweder auf die Veränderung des momentanen oder des zukünftigen Handelns bezieht (vgl. von Aufschnaiter u. a. 2019, 146). In diesem Sinne hat Reflexion stets das „Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung“ (Copeland 1993 in: Abels 2011, 49). Dewey (vgl. 1933, 9) nimmt in seiner Definition sowohl den Aspekt der Rückbezüglichkeit als auch den Aspekt der Konsequenzen auf und fügt durch seine Unterscheidung zwischen einer routinierten und einer reflektierten Handlung letzterer die Beschreibungsmerkmale ‚aktiv‘, ‚andauernd‘ und ‚sorgfältig‘ zu. Während sich bei Dewey der Fokus auf das Nachvollziehen des Entstehungszusammenhangs einer gegenwärtigen Situation als essentiell herausarbeiten lassen, steht bei Schön (vgl. 1987, 12-17) der ‚reframing‘-Prozess im Vordergrund, durch den das bereits Bekannte neu ge- und bedacht werden kann (siehe dazu auch: Korthagen 1992, 266). Die Aspekte des Strukturierens von Gedanken, der Rück- und Selbstbezüglichkeit und der Lösungsorientierung sowie des aktiven, andauernden und sorgfältigen Charakters finden sich in der Definition von Wyss (2013, 55) wieder, die Reflexion als

---

10 Hierbei wurde der Begriff der Reflexionskompetenz aufgrund der grundlagentheoretischen Verortung jenseits der Kompetenzforschung dieser Arbeit bereits umgangen.

> „ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag [versteht]. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) größerem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt".

Damit soll Reflexion in Bezug auf diese Arbeit vom reinen Nachdenken durch die Aspekte der Selbst- und Rückbezüglichkeit, des problemlösenden Charakters, der Entwicklung von alternativen Handlungsmustern durch „reframing", Perspektivwechsel und (theoretisch-)kontextuelle Einbindung und als ein aktiver Prozess beschrieben werden.

2.4.2 Abgrenzung nach ‚innen' von begrifflichen Varianten

Nach der Abgrenzung ‚nach außen', soll der Reflexionsbegriff im Folgenden ‚nach innen' ausgeschärft und von Begrifflichkeiten wie Reflexionsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Reflexionsbewusstsein und Reflexivität abgegrenzt werden. Von Aufschnaiter u.a. (2019, 146, 151) unterscheiden dabei „Reflexion als Prozess" von „Reflexivität als Kompetenz". Während sie sich mit der Beschreibung Reflexivität als „Bestandteil des Kompetenzprofils von Lehrkräften" jedoch im kompetenztheoretisch ausgerichteten Diskurs bewegen (vgl. ebd.), soll in dieser Arbeit gemäß der grundlagen- und gegenstandstheoretischen Verortung von Reflexivität als Haltung bzw. als Habitus gesprochen werden. Reflexion, im Vergleich dazu, so wird hieraus bereits klar, wird als aktive Handlung, als Tun begriffen und soll damit vom Begriff der Reflexivität abgegrenzt werden, der im Folgenden als habitualisierte bzw. institutionalisierte Form dieses Denkens beschrieben werden soll (vgl. Häcker 2017, 23). Reflexivität kann als „kultivierte Bereitschaft zur Reflexion" (Kahlau 2019, 116) und damit als Voraussetzung für Reflexion verstanden werden und bildet damit gleichsam Basis und Ergebnis der Reflexionshandlung. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Anbahnung von Reflexivität weder selbstläufig noch im Rahmen einer kurzen Zeitspanne erfolgt, sodass sie „wie jede andere Praxis auch, [im berufsbiographischen Sinne, konstant] sowohl Lerngelegenheiten als auch [...] Übung benötigt" (ebd.). Damit lässt sich Reflexion als das Einüben und Trainieren einer Handlungspraxis begreifen, die zu Reflexivität als Haltung führt (vgl. Idel & Schütz 2017, 211). In einer daraus entstehenden Verhältnisbestimmung lässt sich Reflexion als Tun einerseits als Anbahnung von Reflexivität als Haltung begreifen und andererseits lässt sich eine reflexive Haltung als zur Habitualisierung von Reflexion als Tun beitragend begreifen.

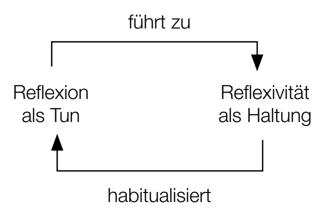


Abb. 6: Reflexion als Tun und Reflexivität als Haltung (eigene Darstellung)

Der Begriff des Reflexionsbewusstseins soll auf einer anderen Ebene verortet werden, indem er als die allgemeine und explizierbare Bedeutungsbeimessung von Reflexion verstanden wird und damit auf einer vorgeschalteten kommunikativ verhandelbaren Ebene verortet wird. Die Begriffe der Reflexionsfähigkeit und des Reflexionsvermögens sollen in diesem Zusammen-

hang – als Bezeichnung, zur Reflexion in der Lage zu sein – als sinnlogische Konsequenz einer reflexiven Haltung einerseits und als Performanzbeobachtung des reflektierenden Tuns andererseits beschrieben werden. Damit stützt sich diese Arbeit im Weiteren begrifflich ausschließlich auf den Reflexions- und den Reflexivitätsbegriff.

2.4.3 Reflexion im Zusammenspiel von Anlass und Veranlassung

In einem nächsten Schritt soll die Frage gestellt werden, wie ein Einstieg in das interdependente Verhältnis von Reflexion und Reflexivität aussehen kann, was sich in der Frage nach einem (lebenspraktischen) *Anlass* für Reflexion oder einer (institutionalisierten) *Veranlassung* von Reflexion abbildet.

Dewey beispielsweise beschreibt den Reflexionsprozess als einen, der seinen Auslöser im „Moment der Unsicherheit, des Zweifels oder der Verblüffung“ findet und „von Handlungen, die zu dessen Klärung und Auflösung führen“ (Dewey in: Wyss 2013, 41f.) gefolgt werden. Der Beginn des Reflexionsprozesses ist damit durch den Anlass des zweifelnden Subjekts gegeben. Dies spiegelt sich auch mit Rückbezug auf die professionstheoretische Verortung dieser Arbeit wider, die den Anlass von Reflexion in der in die Krise geratenen autonomen Lebenspraxis sieht. Veranlassung von Reflexion wird hierbei weniger als Beitrag zu einer reflexiven Haltung bzw. eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Häcker 2017, 23f.), sondern vielmehr als Reflexionszwang verstanden. Dies zeigt sich auch in der Studie von Häcker und Berndt (2017, 248), indem „Reflexionen im Seminar [...] in unterschiedlichem Maße immer wieder auch im Modus des Abarbeitens bewältigt [werden]“. Mit Blick auf diese Arbeit, stellt sich auch die methodologische Frage, „inwieweit eine veranlasse Reflexion des eigenen Habitus überhaupt möglich ist“ (Bohnsack 2020, 60, mit Bezug auf Wittek & Martens).

Im Gegensatz dazu lässt sich bei der Veranlassung die didaktische Leitidee der Kultivierung einer reflexiven Haltung durch Routinisierung von Reflexion wiederfinden (vgl. Häcker 2017, 28). Idel und Schütz (2017, 203) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass die „Kultivierung von Reflexivität praxistheoretisch als Vorgang der Routinisierung verstanden werden [müsste]“. Während Reflexionsveranlassungen das Risiko der Abarbeitungslogik tragen, lässt sich die Gefahr von Reflexionsanlässen in deren Krisenhaftigkeit bestimmen. Bei zu vielen oder zu existentiellen Krisen kann dies durchaus zur Überforderung oder Blockade führen (vgl. Häcker 2017, 29). Darüber hinaus muss im Kontext der institutionalisierten (Lehrer*innen-) Bildung auch die Problematik benannt werden, dass sich Anlässe weniger bis gar nicht steuern und damit schwer in ein strukturelles Bildungsprogramm einfügen lassen. Matter und Brosziewski (vgl. 2014, 34) merken hierbei jedoch an, dass zwar die Erwartungen an Reflexionsanforderungen, jedoch nicht deren Erfüllung institutionalisiert werden können, da diese letztlich der Sinnhaftigkeit des Einzelnen überlassen bleibt.

Schließlich sei auf Deweys Untergliederung von Reflexion verwiesen, in der er zwei Arten des Denkens unterscheidet. Auf der einen Seite nennt er „reines Problemlösen“, auf der anderen Seite das „Zergliedern des Geschehens“ (Dewey 1994, 224, in: Košinàr 2017, 149). Letzteres, so Deweys Argumentation, hat eine eigene Qualität, reicht über den Problemlöseprozess hinaus und verfolgt das Ziel der Erkenntnisbildung (vgl. ebd.).[11] Durch die prominente Stellung, die Reflexion in der konzeptionellen Gestaltung der Lehrer*innenbildung einnimmt, wächst mit der hochschuldidaktischen Frage, wie Reflexivität gesteigert auch die empirische Frage, wie

11 Damit sei an dieser Stelle sowohl für die Schaffung von Reflexionsanlässen als auch für die Schaffung von Reflexionsveranlassungen argumentiert und darauf verwiesen, dass die Frage nach der hochschuldidaktischen Umsetzung im Rahmen der Projektvorstellung der SPPs (3.2) erfolgen wird.

Reflexivität gemessen werden kann. Der Frage nach der Erhöhung und Messung von Reflexivität bzw. Reflexionskompetenz – da es sich vorrangig um kompetenzorientierte Studien handelt – gehen aktuell eine Vielzahl von Forschungsarbeiten nach. Sie basieren auf dem Gedankengang, dass sich weiterentwickelte Formen von Reflexivität von weniger weiterentwickelten Formen unterscheiden lassen (vgl. Berndt & Häcker 2017, 240f.) und zielen konzeptionell auf die Frage ab, wie ein Zuwachs von Reflexivität im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung forciert bzw. angebahnt werden kann.[12]

2.5 Reflexive Lehrer*innenbildung als Professionalisierungsprogrammatik

2.5.1 „The reflective practitioner" – das Konzept von Donald Schön

Im Folgenden soll die Konzeptualisierung der Reflexiven Lehrer*innenbildung als programmatische Konsequenz der professionstheoretischen Implikation, sowie als Schlussfolgerung aus dem Zusammenhang von Theorie, Praxis und Reflexion herausgestellt werden. Grundlage dieser Programmatik der Lehrer*innenbildung ist die Frage, „[w]ie […] Handlung und Wissen zusammenspielen [müssen], damit Praktiker*innnen in professionellen Berufen ihre Aufgaben bewältigen können" (Altrichter 2000, 202). Obgleich bereits seit den 1980er Jahren Konzepte der Reflexiven Lehrer*innenbildung im Hinblick auf die Lehrer*innen-Professionalisierung verfolgt wurden (vgl. Korthagen 1993, 317), bekommen sie insbesondere im aktuellen Lehrer*innenbildungsdiskurs erneut eine hohe Bedeutung beigemessen. Ihren Ausgangspunkt nehmen die Konzeptualisierungen oft bei den von Schön (vgl. 1987, 10) herausgearbeiteten Typen von Reflexion, implicit knowledge-in-action, reflection-in-action und reflection-on-action, denen er unterschiedliche Funktionen im Hinblick auf die praktische Handlung zuschreibt. Diese unterschiedlichen Typen werden im Folgenden dargestellt und im weiteren Verlauf des Kapitels kritisch betrachtet.

Der von Schön beschriebene Handlungstyp 1, knowing-in-action, Wissen-in-der-Handlung, zeichnet sich durch implizites, automatisiertes Wissen aus, welches durch das Einschleifen bestimmter Routinen entstanden ist und auf nicht explizierbares Wissen zurückgreift. Schön (vgl. 1987, 22) nimmt in diesem Zuge Rückgriff auf Polanyi, der mit der Idee des „tacit knowing" (Polanyi 1966, 7, 13) darauf verweist, dass eine intelligente Handlung keine intellektuelle und damit keine durchdachte Handlung ist, sondern vielmehr aus der Tatsache entsteht, dass wir mehr wissen, als wir sagen können. Beim knowing-in-action besteht damit keine Trennung zwischen Denken und Handeln, da sich die Handelnden nicht bewusst machen können, wie sie zum handlungsleitenden Wissen gekommen sind (vgl. Altrichter 2000, 204). „[T]he knowhow implicit in their actions is incongruent with their description of it" (Schön 1987, 25). Damit bleiben die Erklärungen, die man im Nachhinein über die eigenen Handlungen abgeben kann nichts als im Nachhinein aufgemachte Konstruktionen (vgl. ebd.).

Wenn dieses Wissen-in-der-Handlung in eine Krise gerät, weil es nicht mehr anschlussfähig an die Situation ist, setzt nach Schön der Handlungstyp 2 ein. „Reflection-in-action […] is central

12 Hierzu werden verschiedene Modelle und Konzeptualisierungen zur Messung von Reflexivität bzw. Reflexionskompetenz herangezogen, wie beispielsweise Kellers Dreiebenenmodell, das die Reflexionsstufen beschreibend, reflexiv und kritisch-reflexiv unterscheidet (vgl. Wyss in: Keller 2015, 112), Wyss' Modell, welches die Qualitätsstufen deskriptiv, persönlich, theoretisch, kritisch und ethisch-moralisch unterteilt oder auch van Manens Reflexionsbereiche empirical-analytic, hermeneutic-phenomenological und critical-dialectical (vgl. van Manen 1977, 226f. in: Abels 2011, 64), die einen kurzen Einblick in die Breite der Denkangebote, wie Reflexionskompetenzzuwachs konzipiert werden kann, bieten soll.

to the art through which practitioners sometimes cope with troublesome ‚divergent' situations of practice" (Schön 1983, 62). Indem eine Handlung nicht routiniert lösbar ist, wird der*die Handelnde zur*zum Problemsuchenden und versucht, die neue Situation als Parallele von etwas Bekanntem zu betrachten, sodass diese Vergleichsebene als Hilfsmittel bei der Suche nach Lösungen oder Schlussfolgerungen dienen kann (vgl. Altrichter 2000, 205ff.). Hierbei handelt es sich nach Schön (vgl. 1987, 28) um einen bewussten Prozess, der nicht notwendigerweise jedoch verbalisiert werden muss, der in jedem Fall jedoch die sonst unhinterfragt ablaufenden Muster des knowing-in-action hinterfragt. Bohnsack (vgl., 2020, 59) konzeptualisiert die reflection-in-action im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie als die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsschemata und damit als die Herausbildung des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und schafft damit eine Brücke zur Methodologie der Dokumentarischen Methode.[13] Menschen mit hoher „Analysekomplexität" (Altrichter 2000, 207) gelingt die Vorgehensweise dieses Handlungstyps besser als anderen. Mit dem Verweis auf Jazzmusiker, die gemeinsam Musik machen, ohne bestimmte und konkrete Absprachen zu treffen, beschreibt Schön (1987, 79) die Besonderheit des reflection-in-action im Sinne einer „reflective conversation" innerhalb der Situation als sofortige Bedeutsamkeit für die Handlung. An diesem Beispiel schließt Feindt (vgl. 2007, 50) mit der Kritik an, das Musizieren sei in dieser Form weniger von einer Reflexion in der Handlung, sondern vielmehr von einer Orientierung am täglichen Leben geprägt und deute damit nicht auf professionelles Handeln hin.

Während reflection-in-action also meint, unter Handlungsdruck eine Situation interpretativ zu durchleuchten und interaktiv darauf Bezug zu nehmen (vgl. Calderhead 1989, 44), spielt sich reflection-on-action im handlungsentlasteten Raum nach der eigentlichen Handlung ab. Dadurch wird das Wissen „analysierbar und reorganisierbar" (Altrichter 2000, 208). Aufgrund der Tatsache, dass Reflexion mit bestimmten Aktionen kollidiert, spricht Schön (1983, 277f.) vom „reflection-on-action" und nimmt mit dem Ausdruck „stop and think" Bezug auf Hannah Ahrend (vgl. Schön 1987, 26). Handlungen, „bei denen die Reflexion aus dem Handlungsfluss heraustritt, sich von ihm distanziert, ihn vergegenständlicht und sich auf diese vergegenständlichte Form der primären Handlung richtet" (Altrichter 2000, 209) bilden den Typ reflection-on-action ab. Im Vergleich zur reflection-in-action kann die Situation bei der reflection-on-action zum Gegenstand werden und bezeichnet nach Altrichter das, was wissenschaftssprachlich meist unter dem Begriff der Reflexion verstanden wird (vgl. ebd., 210). Schöns Vorstellung von professionellem Handeln ist dann das adäquate und situative Anwenden der drei verschiedenen Handlungstypen (vgl. ebd.).

Diese Idee des reflective practitioners beschreibt in erster Linie Lehrkräfte und stellt deren Fähigkeit, „ihren Unterricht immer wieder bewusst hinterfragen und weiterentwickeln" zu können, in den Mittelpunkt (Copeland u. a. 1993, 354 in: Abels 2011, 36). Mit den Überlegungen zur Praxisforschung durch Hartmut von Hentig am konkreten Beispiel der Laborschule Bielefeld entstand bereits in den 1960er/1970er Jahren ein konkreter Ansatz der Reflexiven Lehrer*innenbildung. Hierbei bestand der Kern der Idee in der Vorstellung, Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen zusammenzubringen und durch eine wechselseitige Verpflichtung zum Handeln im Kontext der anderen Profession („Lehrer[*innen] sollten zugleich forschen, Forscher[*innen] sollten zugleich lehren" (Altrichter & Feindt 2011a, 152) eine engere Vernetzung bzw. eine Aufhebung der Unterschiede zwischen Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen herbeizuführen

13 Auf diese methodologische Verortung soll in Kapitel 5 näher eingegangen werden, weshalb es an dieser Stelle bei dem Verweis bleibt.

(vgl. ebd.; Hollenbach 2009, 221). Ideen wie das Lehrer*innen-Forscher Modell und Überzeugungen im Anschluss an Dewey wie Erkennen durch Handeln trugen zur Grundsteinlegung der Praxisforschung bei, die, so Altrichter und Feindt (vgl. 2011b), für Lehrer*innen ein Mittel zur individuellen Professionalisierung bietet. Der dabei entstehende neue Forschungstyp bewege sich zwischen „Nützlichkeitsdruck der Praxis und analytischem Erkenntnisinteresse" (Horstkemper & Lauterbach 2009, 177).
Neben dem Fokus auf Lehrer*innen macht die Arbeit Abels (2011), die nach der Rolle der Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen, naturwissenschaftlichen Unterricht fragt, deutlich, dass die grundsätzliche Idee des*der reflektierenden Praktiker*in durchaus auch für Fragestellungen, die angehende Lehrer*innen in den Blick nehmen, anschlussfähig ist. Einerseits kann Abels (ebd., 166) zeigen, dass „bei den reflektierteren Studierenden[14] ein Zusammenhang zwischen der Haltung als Pädagoge und der Reflexion eines naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Basis der demokratieförderlichen Prämissen" besteht, andererseits macht ihre eigene Methodenreflexion deutlich, dass bei der Frage nach Reflexivität rekonstruktive Verfahren hilfreich wären, um die Relevanzsetzungen der Erforschten in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 166f). Mit Abels stellt sich also die Frage, was diese Zielvorstellung für die Lehrer*innenbildung bedeutet, wie Lehrkräfte also zu reflektierenden Praktiker*innen werden und welche Implikationen und Bedeutsamkeiten dies insbesondere für die erste Phase der Lehrer*innenbildung hat. Schöns (1987, 18) eigene professionalisierungstheoretische Antwort ist das „reflective practicum", das er als „Herzstück des Studiums" (siehe dazu auch: Altrichter 2000, 213) beschreibt. Dabei nennt er das „learning by doing, coaching rather than teaching, and a dialogue of reciprocal reflection-in-action between coach and student" (Schön 1987, 303) als zentrale Aspekte. Mit der Merkmalsbezeichnung „Practice-oriented" und „Discipline-oriented" (ebd., 306) beschreibt Schön die Schulpraxis und die Universität als gleichsam für den Reflexions- und damit Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte bedeutsam. Auch Altrichter (vgl. 2000, 213) argumentiert im Anschluss an Schön, Reflexion brauche nicht nur die Praxis, sondern die „traditionellen akademischen Fächer" als Reflexionsgrundlage. Die Frage, wie sich diese Schönsche Tradition im aktuellen Lehrer*innenbildungsdiskurs abbildet, soll im Folgenden unter dem Titel „Reflexive Lehrer*innenbildung revisited" diskutiert werden.

2.5.2 Reflexive Lehrer*innenbildung revisited

Wie in 2.1 bereits deutlich wurde, zog Herzog bereits in den 1990er Jahren zur Begründung der reflexiven Lehrer*innenbildung die Argumentation heran, „dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine grade Linie zur Praxis führ[e]" (Herzog 1995, 263f. in: Häcker 2017, 33), was die Fokussierung auf eine posttechnokratische Sicht auf die Lehrer*innenbildung verdeutlicht (vgl. Herzog 1995 in: Berndt u. a. 2017, 9). Darin wird die Bedeutung von Schöns Modell deutlich, das für „professionelles Handeln ein von einfachen Wissensverwendungsmodellen klar zu unterscheidendes Modell vorgelegt [hat], das Handeln gerade in kontingenten Situationen deutlich besser zu beschreiben vermag" (Leonhard & Abels 2017, 47). Es schließt in diesem Sinne auch an die strukturtheoretische Sicht an. Obgleich die theoretische Bedeutsamkeit von Reflexion sowie die durch Schön programmatisch ausgestaltete Umsetzung für den Lehrer*innenberuf samt professionalisierungstheoretischer Implikationen also bereits seit den 1980ern im Rahmen der Diskussion um Lehrer*innenbildung Bestand hatte und das Reflektieren also spätestens seit der pragmatischen Wende in den 1980ern als fester Bestandteil des Studiums wahrgenommen wurde (vgl. Honegger u. a. 2015, 14), wird Reflexion

14 An dieser Stelle sei auf die Forschungen zur Messung von Reflexionskompetenz verwiesen.

mit Blick auf die zunehmenden Anforderungen für Lehrkräfte aufgrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen als immer bedeutsamer eingeschätzt (Häcker & Rihm 2005 in: Wyss 2013, 62). Feindts Kritik (2007, 23), die Begrifflichkeit der Reflexiven Lehrer*innenbildung gestalte sich als ein „Sammelbecken für diverse, eben auch unterschiedliche Ansätze" soll an dieser Stelle aufgegriffen werden, indem die Überlegungen Schöns unter dem Stichwort ‚Reflexive Lehrer*innenbildung revisited' kritisch diskutiert und ergänzt werden.
Zunächst soll an dieser Stelle die Begrifflichkeit des „Reflective Practitioners" diskutiert werden, welche in vielerlei deutschsprachigen Bezügen als reflektierter Praktiker oder reflektierte Praktikerin übersetzt wird. Tatsächlich lässt sich das englische „reflective" jedoch wohl als Partizip Präsenz ‚reflektierend' als auch als Partizip Perfekt ‚reflektiert' übersetzen, welches im ersten Fall das „reflective" als Handlung des Reflektierens beschreibt, im zweiten Fall das „reflective" im Sinne eines Adjektivs eine Zuschreibung bzw. Beschreibung, im Sinne von nachdenklich oder durchdacht, umfasst. Diese begriffliche Unschärfe muss im Hinblick auf Schöns Konzept mitgedacht werden, da sie die bereits thematisierte Frage nach den Begrifflichkeiten der Reflexion als Handlung und der Reflexivität als Haltung aufwirft. Es soll an dieser Stelle die These einer doppelten Reflexiven Lehrer*innenbildung vertreten werden, die die Idee eines reflektierten Praktikers bzw. einer reflektierten Praktikerin verfolgt und dafür die Idee eines reflektierenden Praktikers bzw. einer reflektierenden Praktikerin nutzt. In dem Begriff des reflective practitioners sind somit ohne dass dies explizit ausdifferenziert wird, beide Lesarten enthalten.
Daran anschließend lässt sich als *zweiter Aspekt* die thematisierte Frage nach Anlass oder Veranlassung von Reflexion innerhalb der Lehrer*innenbildung anführen, die in Schöns Konzeptualisierung eine Leerstelle bildet. Wie bereits in 2.4 aufgezeigt, muss bei dem Thema der Reflexiven Lehrer*innenbildung die Lehrer*innenbildung stets als institutionalisierte und didaktisierte Form der Bildung mit den entsprechenden Konsequenzen gedacht werden. Reflexion als „Problemlösevorgang" (vgl. Fraefel 2017, 59f.) eines Moments des „Zweifels" (Dewey in: Wyss 2013, 41f.) verstanden, macht auf der einen Seite die Anlassbezogenheit von Reflexion deutlich und weist die Vorstellung von Reflexion als reines „Instruktionselement" (Whitcomb u. a. 2008, 268 in: Abels 2011, 60) zurück. Dies ist nicht nur bezogen auf die Bewertung von Reflexion, sondern auch auf die Abarbeitung von Reflexion kritisch zu betrachten. Eine institutionalisierte Lehrer*innenbildung hat es auf der anderen Seite mit der Didaktisierung von Reflexion zu tun. Einerseits muss sie organisatorisch in die Abläufe der Institution eingepasst werden, andererseits braucht es Lehrveranstaltungen, die „Erfahrung-Machen im Reflektieren" (Leonhard & Abels 2017, 52) anleiten, begleiten und einüben (vgl. Idel & Schütz 2017, 203). Darin wird die Notwendigkeit der Veranlassung von Reflexion im Rahmen des Studiums deutlich. Das Thema Reflexion im Rahmen der institutionalisierten Lehrer*innenbildung befindet sich so zwangsläufig im Spannungsfeld zwischen Anlass und Veranlassung, welches in Konzeptualisierungen der Reflexiven Lehrer*innenbildung mitgedacht werden muss. Es scheinen damit Formate verlangt zu werden, die einerseits echte Reflexionsanlässe herstellen und andererseits Reflexionen als Übungsmechanismus einbauen.
Ein weiterer Kritikpunkt an Schöns Darstellung lässt sich aus der von ihm getroffenen Unterscheidung von reflection-in-action und reflection-on-action ableiten. Dabei stellt sich die Frage, ob der Handlungsdruck in einer Aktion überhaut ausreichend Spielraum lässt, um gleichzeitig in eine Reflexionshandlung einzusteigen (vgl. Wyss 2013, 54). Mit Rückbezug auf die grundlagen- und gegenstandstheoretische Verortung dieser Arbeit, soll an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen der strukturtheoretischen Beschreibung professionellen Handelns und der Beschreibung im Rahmen des Theoriegebäudes Schöns hingewiesen werden.

Beide Positionen gründen auf dem Verständnis, Reflexion stehe im Zentrum der Professionalisierung. Während die Überlegungen der Reflexiven Lehrer*innenbildung jedoch von einer zirkelartigen Bewegung zwischen Aktion und Reflexion ausgehen, nutzen die Strukturtheoretiker*innen die Figur von Reflexion und Praxis, was die Reflexion als Teil der Theorie und des handlungsentlasteten Raumes markiert (vgl. Feindt 2007, 42). Damit wird die von Schön (1987, 79) beschriebene reflection-in-action in Form einer „reflective conversation in the situation" aus strukturtheoretischer Sicht unmöglich, da für Reflexion ein Heraustreten aus dem Handlungsdruck der Praxissituation notwendig ist (siehe dazu auch: Feindt 2007, 48). „Reflexivität bedeutet in diesem Zusammenhang nicht die gedankliche Beherrschung eines aktuellen Handlungsvollzugs, sondern die nachträgliche gedankliche Erschließung einer vorgängigen Praxis" (K. Kunze 2017, 214). Neuweg (vgl. 2017, 89f.) geht noch einen Schritt weiter und argumentiert, Reflexion in der Handlung mache den Handelnden sogar unsicher. „Eine der wichtigsten Eigenschaften unseres Bewusstseins besteht darin, dass unsere Aufmerksamkeit gerichtet ist und zu einem bestimmten Zeitpunkt auch nur auf eine Sache gerichtet sein kann" (Neuweg 2018d, 247). Anhand der Metapher des Tausendfüßlers argumentiert er, dass der Könner, der reflektiert, seine Gedanken bei sich und nicht so sehr bei der Sache habe, während die Handlung die Fokussierung auf die Sache jedoch brauche (Neuweg 2017, 91ff.). Auch Häcker (2017, 40) fordert, Reflexion brauche „handlungs- und zeitentlastete[.] Räume" und verneint damit nicht nur die Möglichkeit von Schöns reflection-in-action, sondern nimmt darüber hinaus auch eine klare Positionierung für die Notwendigkeit der Habitualisierung wissenschaftlicher Reflexivität innerhalb der ersten Phase und der Berufspraxis innerhalb der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung ein.
Darüber hinaus kritisieren Leonhard und Abels (vgl. 2017, 49f.) bezüglich der reflection-in-action, dass diese die Gefahr mit sich bringe, dass jegliche Kognition als Reflexion verstanden werden könnte, womit auf die in 2.4 dargelegte Begriffsschärfung zurückverwiesen sei. Sie weisen die reflection-in-action mit der Kritik zurück, sie fülle den Reflexionsbegriff nicht aus, denn sie sei als „intuitiv-improvisierende[s]" Handeln nur in der Handlungspraxis zu lernen und entziehe sich „äußerer Intervention" (ebd., 50). Die von ihnen angeführte Diskussion verweist damit zurück auf Neuwegs (2017, 98) Unterscheidung zwischen der Kultur der Einlassung und der Distanz.

> „Auf Dauer gestellte Reflexionszumutungen dagegen verkürzten Lernen sowohl zur intuitiv-praktischen als auch zur intellektuellen Seite hin. Sie verwässern die beiden für das Lernen von Lehrpersonen unverzichtbaren Kulturen: die Kultur der Distanz, wie sie nur in einem Studium realisierbar ist, das diesen Namen verdient, und die Kultur der Einlassung auf Praxis, die ihrerseits nur so genannt werden kann, wenn sie nicht dauerreflexiv und damit verhalten bleibt" (ebd.).

Im Vergleich zu Neuwegs strikter Zuordnung, weisen Leonhard und Abels (vgl. 2017, 52) darauf hin, dass die Kritik an und Zurückweisung von der Idee der reflection-in-action nicht missverstanden werden dürften als Argumentation, die Idee einer Reflexiven Lehrer*innenbildung grundsätzlich abzulehnen, sondern den Fokus auf die reflection-on-action zu legen. Diese, so schlussfolgern sie, sei nicht nur mit einer Konzeptionalisierung von universitärer Lehrer*innenbildung als Kultur der Distanz kompatibel, sondern sei deckungsgleich bezüglich der grundlegenden Sicht, „Reflexionskompetenz besteh[e] aus der Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen und dadurch eine reflexive Distanz zur eigenen Berufsarbeit herzustellen" (Meyer 2003, 101 in: Leonhard & Abels 2017, 53). Die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung ist damit klar in der Verantwortung der Einübung in die reflection-on-action (vgl. Leonhard & Abels 2017, 52).

Als ein weiterer essentieller Aspekt von Reflexion, der in den Ausführungen von Schön unbeleuchtet bleibt, soll an dieser Stelle Kooperation genannt werden. So kritisiert Wyss (vgl. 2013, 45), dass Schön Reflexion vorrangig als einen individuellen Prozess begreife. Dies wäre von neueren empirischen wie theoretischen Arbeiten überholt, die insbesondere dem gewinnbringenden sozialen Kontext von Reflexion herausstellten. Bereits die Ansätze der Aktionsforschung weisen der sozialen Komponente im Forschungs- und Reflexionsprozess eine hohe Bedeutung zu, indem sie, rückbezüglich auf Lave und Wenger (vgl. 1991) Lernen nicht als einen individuellen, sondern als einen sozialen Prozess konzeptualisieren (vgl. Altrichter & Feindt 2011a, 156). Auf empirischer Basis kommt die Bedeutung von Sozialität in der Studie von Feindt (2007) besonders hervor, die nach studienbiographischen Verläufen und Forschungspraxen von forschenden Studierenden fragt (vgl. ebd., 88). Feindt kann in seiner rekonstruktiven Arbeit einen deutlichen Zusammenhang zwischen Praxisforschung und „Reflexionstätigkeiten" (ebd., 250) beschreiben. Darüberhinaus lassen sich vier verschiedene Reflexionstypen im Umgang mit Forschungsaktivität rekonstruieren, die er mit „Forschung im Modus der Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen", „Forschung im Modus reflexiver Sozialität", „Forschung im Modus reflexiver Sozialität", „Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung" und „Forschung im Modus informierender Sozialität" benennt (ebd. 247; siehe dazu auch: Altrichter & Feindt 2011b, 223f.). Er beschreibt den Typ mit fehlender Sozialität als weniger zum reflexiven Perspektivwechsel fähig. Folglich bezeichnet er die Ebene der Sozialität, bzw. der Kooperation für den Forschungs- und Reflexionsprozess und damit für die Herausbildung einer reflexiven Haltung als zentral. Er kritisiert, dass diese weder in der strukturtheoretischen Professionsforschung, noch in der Aktionsforschung den entsprechenden Stellenwert einnehme (vgl. Feindt 2007, 254ff.; Feindt & Broszio 2008, 11). Reflexion in Verbindung mit Kooperation und Kommunikation zu denken, würde es dann auch ermöglichen, „antizipatorische Erfahrungen späterer kollegialer Kooperation im Sinne professioneller Lerngemeinschaften" (Bönig u. a. 2018, 58) bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu implementieren.
Als letzter Kritikpunkt soll mit Bezug auf Altrichter (vgl. 2000, 218) die Form des reflective practicum insofern kritisiert werden, als es nicht darum gehen dürfe, Reflexion nur innerhalb dieser praktischen Phase zu fördern und danach wieder aus dem Blick zu nehmen. Dem berufsbiographischen Professionsansatz folgend, stellt Professionalisierung einen berufsbiographischen Prozess dar und indem Reflexion den Schlüssel zur Professionalisierung bildet, wäre auch Reflexion prozesshaft zu denken. Die Forderung, das Lehramtsstudium solle „Strukturort[e] der Reflexivität" darstellen (Feindt & Broszio 2008, 21), sollte dann außerdem nur mit der moderaten Erwartungshaltung einhergehen, dass eine reflexive Haltung im Studium angebahnt wird und nicht von einer Ausbildung im Sinne einer final erlernten Fähigkeit ausgegangen werden kann.

2.6 Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Frage nach studentischer Professionalisierung mit der Relationierung von Theorie und Praxis, die ein Kernmerkmal der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bildet, befassen muss. Da der Reflexionsbegriff die einzig tragfähige Lösung bietet, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln ohne ihnen ihre jeweiligen Denk- und Handlungslogiken zu entziehen, bildet er einen Kernbegriff der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Die Reflexive Lehrer*innenbildung kann als entsprechende Programmatik gedacht werden, wobei anschließend an Schön von einem doppelten Begriff der reflective practitioners ausgegangen wird, der einerseits tätig, d. h. reflektierend und andererseits Reflexivität als Haltung kultiviert (hat), d. h. reflektiert ist. Damit bedingen sich Reflexion als Tun und Reflexivität als Haltung gegen-

seitig. Im Sinne der strukturtheoretischen Verortung wird Reflexion als nur im handlungsentlasteten Raum möglich aufgefasst, was die Form der reflection-on-action in den Mittelpunkt rückt. Reflexion soll außerdem äquivalent zu Professionalisierung als berufsbiographisches Entwicklungsproblem und, mit Rückgriff auf die Ergebnisse von Feindt, als kommunikativer und sozialer Prozess aufgefasst werden. Daran knüpft die Konzeptionalisierung der SPPs an, die im nachstehenden Kapitel dargestellt werden soll.

3 Studien-Praxis-Projekte als Forschungsfeld

Im Folgenden sollen die SPPs im Feld der Praxisprojekte verortet werden. Dazu werden in einem ersten Schritt unterschiedliche Formate von Praxisprojekten dargestellt und systematisiert, um in einem zweiten Schritt die SPPs darin einordnen und sie in ihrer Konzeptualisierung und Zielsetzung darlegen zu können.

3.1 Praxisprojektformate in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Wie bereits in 2.1 aufgezeigt, sind Praxiserfahrungen als konstitutives Merkmal nicht aus der Lehrer*innenbildung der ersten Phase wegzudenken. Wie diese Praxiserfahrungen aber genau gewichtet und ausgestaltet und welche Erwartungen an sie gerichtet werden, dieser Frage stellt sich der Diskurs um die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums immer wieder neu. Neben der generellen Debatte um Praxisphasen im Lehramtsstudium, der sich Kapitel 2 gewidmet hat, führen die gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Herausforderungen, die durch Migration, Inklusion, Digitalisierung und eine Pluralisierung von Lebenswelten entstehen (vgl. Doff 2019, 7), ebenfalls zur Notwendigkeit der Umgestaltung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Dabei verlangen die mit diesen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen eingehendenden Veränderungen des Lehrer*innenberufs nicht nur Veränderungen der Ausbildungsinhalte auf theoretischer Ebene, sondern auch Veränderungen der praktischen Einblicke in den Raum Schule innerhalb der ersten Phase. Diese sollen im Folgenden einerseits mit Blick auf die zeitliche Verlängerung und andererseits auf die veränderten inhaltlichen Konzeptualisierungen von Praxisphasen thematisiert werden.
Zum einen lässt sich in diesem Zusammenhang also auf eine „deutliche Tendenz zur Ausweitung schulischer Praxisphasen" (Weyland & Wittmann 2015, 8) hinweisen. Dabei wurde bis 2015 neben den klassischen schulpraktischen Studien, in denen Studierende einige Wochen, entweder im Rahmen ihrer studierten Fächer oder mit erziehungswissenschaftlichem Fokus schulpraktische Erfahrungen sammeln, bereits in 2/3 der Bundesländer an den entsprechenden Universitäten ein Praxissemester eingeführt (vgl. ebd., 10f.). Hierbei handelt es sich um eine Art Langzeitpraktikum, das Teil des Masterstudiums ist und mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Erwartungen und Verpflichtungen verbunden wird (vgl. ebd., 8).[15] Neben den bereits angesprochenen Unterschieden, deutet die prominente Stellung und die meist hohe ECTS-Zahl auf die zugesprochene Wichtigkeit des Praxissemesters hin (vgl. ebd., 11). „Den Konzeptionen verlängerter Praxisphasen liegt letztlich die Vorstellung zugrunde, dass das Tun in der Praxis zur Steigerung der (im weitesten Sinne) Kompetenz in professionsrelevanten Tätigkeitsbereichen führt" (Liegmann u. a. 2018, 7; Herv. i. O.). Die Erwartungshaltungen an dieses schulpraktische Format gehen sogar soweit, es als „Königsweg" (Schubarth u. a. 2014, 202) neuer Lehrerbildungsmodelle zu bezeichnen. Diese Veränderungen der schulpraktischen Elemente im Rahmen der universitären Phase stellen oftmals zudem den Begriff der Reflexion in den Mittelpunkt. So argumentiert Hascher (2011, 9), es würden auf die Praxissituation „Fähigkeiten und Wirkungsmöglichkeiten attribuiert werden, ohne dass diese empirisch untersucht" worden seien. Eine „Tipps- und Tricks-Vermittlungskultur" im Rahmen von Praxiserfahrungen stünde, so Hascher

15 Beispielhaft macht eine Nebeneinanderstellung der Praxissemesterkonzeptionen an unterschiedlichen Universitäten in NRW die massiven konzeptionellen Unterschiede deutlich (König & Rothland 2018, 15-19).

(2012, 112), einer reflexiven Haltung sogar entgegen. Es geht daher um die gezielte Relationierung von Praxis und Theorie im Modus der Reflexion, die bereits in 2.1 deutlich gemacht wurde (vgl. Siewert 2018, 6). In diesem Zuge stellt der Reflexionsbegriff für die konzeptionellen Veränderungen von Praxisphasen einen zentralen Bezugspunkt dar (vgl. Liegmann u. a. 2018, 8).
Zum anderen wird auf die Aufforderung nach der Veränderung von Praxisphasen aufgrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten neben der quantitativen Verlängerung mit einer inhaltlichen Veränderung geantwortet. Dabei geraten Formate wie das forschende Studieren, die Praxisforschung, die Auftragsforschung, die kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung oder auch die Kasuistik in den Blick. Diese sollen im Folgenden entlang einer Systematisierung von Feindt (vgl. 2007, 72) dargestellt werden, die sich aus der Frage nach der Involviertheit in die Praxis bzw. der Distanz zur Praxis ergibt.

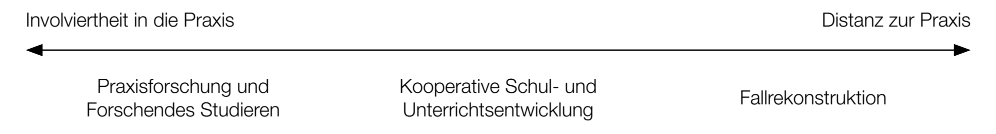


Abb. 7: Systematisierung von Praxisprojekten (in Anlehnung an: Feindt 2007, 83)

Feindt geht in seiner Systematisierung von Praxisprojekten innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vom Bezugspunkt der Praxis aus und verortet verschiedene Formate entlang der Frage, ob sie sich eher durch ein involviert-Sein in die Praxis oder durch eine Distanz zur Praxis auszeichnen. Hierbei ist auf die Nuancierung, die Formate nicht auf der Achse Praxisferne oder -nähe, sondern bezüglich Distanz und Involviertheit zu klassifizieren, hinzuweisen. Der dahinterliegende Praxisbegriff ist als Schulpraxis zu deuten und beschreibt im involviert-Sein ein sowohl gedankliches wie auch physisches Eintauchen in die Praxis.
Mit Blick auf diese Systematisierung, soll im Folgenden erst einmal die *Seite der Praxisinvolviertheit* in den Blick genommen werden. Darunter lassen sich Ansätze der Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung fassen, die, so Hollenbach und Tillmann (vgl. 2009, 7), keine trennscharfen Begrifflichkeiten darstellen. Da diese Ansätze im Rahmen dieser Arbeit nur den Abgrenzungsbereich auf dem Feindtschen Kontinuum bilden, soll auf eine trennscharfe Differenzierung verzichtet und dem Vorschlag Hollenbach und Tillmanns gefolgt werden, welcher Praxisforschung als Oberbegriff der oben genannten Ansätze betrachtet (vgl. ebd., 15).
Die Praxisforschung geht auf das Konzept von Lewin und Stenhouse zurück und hat zum Ziel, dass Lehrkräfte selbst Theorie und Praxis näher zusammenbringen (vgl. Altichter & Feindt 2011a; Moser 2011). Die an Lewin und Stenhouse anschließenden Positionen von Hartmut von Hentig sowie Altrichter und Feindt schreiben Lehrer*innen eine Doppelfunktion zu: sie sind gleichzeitig Forscher*innen wie auch Praktiker*innen (vgl. Feindt 2007, 30; Hollenbach & Tillmann 2009, 9). Auch diese Ansätze heben den Stellenwert von Reflexion hervor, allerdings geht die Praxisforschung davon aus, dass Reflexivität sich im Hinblick auf die eigene Aktion im Arbeitsalltag ausbilden lasse, während die strukturtheoretische Professionsforschung Reflexivität in Form eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus beschreibt. Daher ist bei Konzepten der Praxisforschung anzumerken, dass sie auf bereits im Beruf tätige Lehrer*innen abzielen[16], zu deren Professionalität es gehöre, ihren Unterricht zu beforschen, um ihn zu verbessern (vgl. McLaughlin 2009, 68). Wie sich in der Projektbeschreibung von Koch und Stiller (vgl. 2012, 85f.) zeigt, gibt es im Rahmen

16 hierzu sei beispielhaft auf das Projekt KomRU verwiesen: vgl. Feindt 2009, 147f.

von Fallstudienwerkstätten jedoch auch die Möglichkeit, entlang der Grundsätze der Aktionsforschung Erfahrungen im Studium zu sammeln. „Die fremde Praxis wird unter systematischer Anwendung von theorie- und praxisbasierten Erhebungs- und Auswertungsmethoden reflektiert, um daraus Vorschläge für eine Praxis besserer Qualität zu entwickeln“ (ebd., 86f.). Auch Freitag (vgl. 2012, 13f.) verweist darauf, dass Praxisforschung durch eine stärkere Forschungs- sowie Praxisorientierung im Lehramtsstudium an Relevanz gewinnt.
Indem letzteres Argument aufgegriffen wird, finden sich viele der Projekte, die die Grundidee der Praxisforschung ins Lehramtsstudium zu integrieren suchen, im Ansatz des Forschenden Lernens oder auch des Forschenden Studierens wieder, welcher nicht nur immer prominenter in die erste Phase der Lehrer*innenbildung allgemein, sondern auch als Teil in bereits existierende Praxiselemente, wie das Praxissemester eingebunden wird (vgl. Messner & Posch 2009, 55). Auch Huber (vgl. 2009, 23f.) schreibt gerade den Praxisphasen den perfekten Boden für die Umsetzung von Forschendem Lernen zu, da Studierende hierbei lernen, Schule als komplexes und erforschbares Feld wahrzunehmen. Während Kunze (vgl. 2012, 24) die Ausbildung von Forschungskompetenz im Rahmen der Praxisforschung als Ausbildung einer reflexiven Haltung beschreibt, muss analog zur Diskussion um Praxisforschung hier neben der Frage nach dem Zusammenhang von forschendem Tun und einer forschenden Haltung auch die Frage nach dem Zusammenhang einer forschenden und einer reflexiven Haltung aufgeworfen werden.
Unter der Prämisse der Förderung von Reflexivität durch eine forschende Haltung, soll das forschende Lernen „[a]us einer professionstheoretischen Sicht [bzw. insbesondere aus einer strukturtheoretischen Perspektive] […][ermöglichen,] Reflexivität als Kernmerkmal der pädagogischen Professionalität einzuüben und eine entwicklungsoffene Professionalität anzubahnen“ (S. Tietjen & Thünemann 2017, 1). Die Konzeptualisierung des Forschenden Lernens verfolgt in diesem Zusammenhang die Idee, dass Wissenschaft nur dann bilde, „wenn man sie nicht als abgeschlossene rezipiert, sondern als unabgeschlossene selbst betreibt“ (Drinck & Flagmeyer 2013, 15) und dabei einen Forschungsprozess von Anfang bis Ende selbst durchläuft. Letzteres markiert deutlich die Unterschiede zwischen forschendem und entdeckendem oder problemzentriertem Lernen (Huber 2009, 9ff.). Es soll nicht um das Auswendiglernen von trägem Wissen, sondern um das „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, Staunen und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen“ (ebd., 13) gehen, sodass Studierende ihren späteren Beruf mit einer kritisch-reflexiven Haltung ausüben (vgl. Drinck & Flagmeyer 2013; Huber 2009, 17). Forschendes Lernen sollte sich in diesem Zusammenhang, so fordert Huber (2009, 9), über eine Lernmethode hinausgehend verstehen. Vielmehr soll es „die Anregung einer reflexiv-forschenden Haltung“ (Hinzke u. a. 2021, 106) fördern bzw. anbahnen, welches im Sinne von „potentiell[en] Irritationen, Widerständen und Reibungen“ durch Formate des forschenden Lernens durchaus möglich zu sein scheint (vgl. ebd., 116). Analog zur Frage nach dem Verhältnis von Reflexion und Reflexivität, welches unter 2.4 diskutiert wurde, stellt sich auch an dieser Stelle die Frage, ob Forschen als Tun zu einer forschenden, und in letzter Konsequenz zu einer reflexiven Haltung führt.
Insgesamt soll hier kritisch angemerkt werden, dass die Parallelität der Einsozialisierung in Vermittlungs- und Forschungstätigkeit für Studierende mindestens herausfordernd, wohl aber auch überfordernd sein kann. Mit Rückverweis auf Neuweg entfernt sich eine derartige Konzeption von Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung sehr weit von der Kultur der Distanz. Des Weiteren soll, an Feindt (2007) angeschlossen, gefragt werden, inwiefern diese Annahmen für alle Studierenden gleichermaßen zutreffen oder ob sich je nach Studierenden-Typ Unterschiede nachzeichnen lassen.

Die auf dem anderen Extrem von Feindts Klassifikation eingeordneten Projekte zeichnen sich durch eine *hohe Distanz zur Praxis* aus. Sie lassen sich aber, wie aus dem vorangegangenen Praxisverständnis deutlich wurde, nicht durch Praxisferne, sondern nur durch ein nicht-(selbst-) Eintauchen in die Praxis beschreiben. Ein Format, das Feindt auf dieser Seite seiner Systematik einordnet, ist beispielsweise das der Kasuistik, bei dem erstens oft nicht die eigene, sondern eine fremde Praxis untersucht wird und dies zweitens im Modus der Handlungsentlastung in Form der Rekonstruktion passiert. Schelle, Rabenstein und Reh (vgl. 2010, 18) sprechen dieser Form der Einübung in fallverstehende Reflexivität durch den distanzierten Blick auf Praxis eine große Bedeutung innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu. Damit bilden diese Formate den maximalen Kontrast zu Konzepten der Praxisforschung und zum forschenden Lernen. Kasuistik in der Lehrer*innenbildung ist durch eine Praxiseinbindung im Rahmen des Studiums geprägt, die es ermöglicht, sich mit schulischer Praxis auseinanderzusetzen und gleichsam im handlungsentlasteten Raum zu verbleiben. Sie entspricht damit Neuwegs Argumentation (vgl. 2018c) einer Kultur der Distanz, die es ermöglicht, der Eigenlogik der Theorie (und später auch der Eigenlogik der Praxis) gerecht zu werden. Stattdessen soll ein distanzierter Blick eingenommen werden, der es ermöglicht, die Prozesse der (Schul- bzw. Lehrer*innen-) Praxis zu analysieren und nachzuvollziehen und damit auch „instrumentellen Haltungen Studierender“ (Schelle u. a. 2010, 20) vorzubeugen, indem der Praxisbegriff mehr als das eigene praktische Erleben einschließt und komplexer als die technologische Perspektive der einfachen Übertragung von Theorie auf Praxis gedacht wird (vgl. ebd.). Damit greifen diese Projekte die bereits genannte Problematik auf, dass beispielsweise Praxisphasen, die durch die Einsozialisierung in die Vermittlungstätigkeit bereits unter hohem Druck stehen, nicht mit einer weiteren Anforderung verbunden werden sollen. Darin spiegelt sich die Argumentation wider, Reflexion und Aktion stünden sich entgegen, und es brauche einen handlungsentlasteten Raum, um eine reflexive Haltung anbahnen zu können (vgl. Häcker 2017, 40).
Zwischen den Extremen, die als in die Praxis involviert und von der Praxis distanziert klassifiziert werden können, lassen sich weitere Formen von Praxisprojekten ausmachen, die zusammenfassend als *Projekte kooperativer Schul- und Unterrichtsentwicklung* benannt werden sollen. Die hier einzuordnenden Projekte, die „von den konkreten Handlungsvollzügen im Praxisfeld Schule distanziert [sind], [treten] aber in einen intensiven Aushandlungsprozess mit den Akteur*innen der Praxis“ (Feindt 2007, 78). Der oder die Forschende ist in diesen Zusammenhängen im Praxisfeld eingegliedert, wird darin aber nicht, wie in der Aktionsforschung, selbst forschend tätig. Damit weisen diese Projekte eine stärkere Handlungsentlastung als die Praxisforschung auf (vgl. ebd., 78f.). Da sich diese Konzeptionen weniger als Projekte der Praxisforschung oder der Kasuistik in übergreifende Konzeptionen eingebettet sind, sollen an dieser Stelle beispielhaft Projektkonzeptionen genannt werden, über welche Gemeinsamkeiten der Projekte herausgearbeitet werden können.
Die von Bastian (vgl. 2018, 30) an der Universität Hamburg ins Leben gerufene ‚Forschungswerkstatt Schulentwicklung‘ verfolgt die Zielsetzung, Lehrer*innen und Studierende in einen gemeinsamen Arbeitsprozess zu bringen, bei dem Lehrer*innen und Studierende an eingegrenzten Fragen arbeiten, die sich aus der Aushandlung der beiden Seiten ergeben. In diesem Sinne versteht Bastian (ebd.) unter dem Begriff der Forschungswerkstätten „Orte des Austauschs zwischen entwicklungsstarken Lehrkräften sowie entwicklungsinteressierten Studierenden“. Der Grundsatz, auf den diese Zusammenarbeit aufbauen soll, ist der der wechselseitigen Unterstützung. „Ein professionelles Arbeitsbündnis ist vor allem dann tragfähig und wirksam, wenn es von einer Wechselseitigkeit der Interessen und Fähigkeiten getragen wird“ (ebd.). Während also die Studierenden ihre wissenschaftliche Expertise und zeitliche Ressourcen mitbringen, leisten die Lehrkräfte das

Erfahrungswissen über das Feld und für die sich anschließenden Abschlussarbeiten der Studierenden den Feldzugang, worin sich die Nähe zu Ansätzen des forschenden Studierendes widerspiegelt (vgl. ebd.). Damit lässt sich die Einordnung Feindts grundsätzlich als analytisch haltbar betrachten, wohingegen sich konkrete Projekte nur bedingt so scharf eingrenzen lassen. Im Vergleich zu klassischen Formaten des forschenden Lernens fällt jedoch auf, dass im Rahmen des Projekts Forschungswerkstatt Schulentwicklung die Schulen die Möglichkeit haben, ihre Fragestellungen zu positionieren und beforschen zu lassen bzw. selbst mit zu beforschen. Neben der Entwicklung eines forschenden Habitus hebt Bastian auch den Zuwachs an „Schulentwicklungskompetenz" (ebd., 33), einem sonst eher randständig behandelten Bereich im Studium, positiv hervor.
Auch die an der Universität Bremen verortete ‚Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft' zeichnet sich durch den Fokus auf einen beiderseitigen Zugewinn der Zusammenarbeit aus.

> „Die Studierenden stellen sich mit ihren Absichten in den Dienst der Praxis und erhalten dafür die Möglichkeit, an schulpraktisch relevanten Themen in realen Kontexten zu forschen und sich zu bilden, während die Lehrkräfte ihre Felder zur Verfügung stellen, sich beforschen lassen und dafür im besten Falle ein Wissen von Beobachter/innen zweiter Ordnung erhalten, das sie systematisch für eine produktive Irritation nutzen können, um so in ihrer Entwicklungsarbeit voranzukommen […]" (Idel & Thünemann 2014, 55).

Studierende widmen sich hierbei Fragen, die von Lehrkräften aus dem Praxisalltag gestellt werden und setzen sich forschend mit diesen auseinander. Sie „erlangen somit Forschungsmethodenkompetenz und Praxiswissen ihres zukünftigen Berufsfeldes [und] führen die Ergebnisse anschließend ins Praxisfeld zurück" (ebd., 48). Für die Praktikter*innen geht es dabei nicht um eine Evaluation ihrer Praxis, sondern um eine Analyse ihres schulischen Alltags (vgl. ebd.).
Auch bei dem Potsdamer Konzept der „Campusschulen" steht das Thema Schul- und Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. „Es werden kleine Netzwerke aus Vertretern von Universität und Schule sowie Studierenden gebildet, die im Rahmen des Lehramtsstudiums gemeinsam an Themen der Schul- oder Unterrichtsentwicklung arbeiten" (Kleemann u. a. 2019a, 92). Die Entstehungszusammenhänge dieser Bearbeitungen sind vielfältig. Sie können beispielsweise durch einen dem Thema gewidmeten Seminarkontext oder aber auch durch die individuelle Beschäftigung im Rahmen einer Qualifikationsarbeit mit einem entsprechenden Thema entstehen (vgl. ebd., 93f.).
Im Gegensatz dazu ist das Praxisprojekt der Westfälische Wilhelms-Universität Münster „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Diversität" enger an bestimmte Fachdidaktiken gebunden. Aus fachdidaktischer Perspektive liegt der Praxisprojektfokus gezielt auf dem heterogenitätssensiblen Umgang mit Textverstehen (vgl. Bartsch & Bönnighausen 2019, 123). Hierbei geht es nicht nur um die Unterrichtsentwicklung selbst, sondern die entsprechende Unterrichtsdurchführung ist immer auch Teil des Praxisprojektes.
Alle diese Projektkonzeptionen eint die grundsätzliche Annahme, dass eine Kooperation zwischen Schule und Universität dann tragfähig ist, wenn beide Seiten ausreichend von der Kooperation profitieren können (vgl. Jennek u. a. 2019, 8). Diese Form von Praxisprojekten soll hier als *Projekt der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung* bezeichnet werden. Aus lehrer*innenbildnerischer Perspektive schreiben Jennek u. a. (ebd., 7), dass die „Qualität des Lehramtsstudiums […] somit auch davon ab[hängt], wie gut es den Universitäten und Schulen gelingt zusammenzuarbeiten".[17] Sie machen weiterhin auf die Herausforderungen und Problematiken bei der Zusammenarbeit von Schule und Universität in einem solchen Setting aufmerksam.

17 An dieser Stelle soll auf die Synopse des Sammelbandes von Jennek u. a. verwiesen werden (Kleemann u. a. 2019b).

Neben unterschiedlichen, teilweise aneinander vorbeilaufenden Erwartungshaltungen, wird an dieser Stelle auch angesprochen, dass es Studierenden oftmals nicht gelingt, das wissenschaftliche Wissen in die Praxis zu transferieren. Auf Schulseite, bzw. akteursbezogen auf Lehrkräfteseite wird die Problematik der zeitlichen Ressourcen, die das schulische Feld ohnehin bestimmen, angesprochen. Gleichwohl wird herausgestellt, dass eine gute Zusammenarbeit nicht nur den Studierenden Einblicke in die schulische Handlungspraxis, sondern auch Lehrkräften und Schulen neue Impulse aus der aktuellen universitären Forschungslandschaft ermöglichen kann (vgl. ebd.). Auch die SPPs lassen sich als Praxisprojekt der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit in Feindts Systematik zwischen den Polen Distanz und involviert-Sein einordnen.

3.2 Studien-Praxis-Projekte als Praxissetting in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Im Folgenden werden die Studien-Praxis-Projekte (SPPs), die den feldspezifischen Rahmen dieser Arbeit bilden, in ihrer Konzeption, Zielsetzung und konkreten Durchführung dargestellt. Ähnlich wie die oben genannten Praxisprojekte wollen auch die SPPs eine mögliche Antwort auf die Frage liefern, „wie Theorie und Praxis im Lehramtsstudium aufeinander bezogen werden können" (Müller 2011, 6). Sie verfolgen als Teilprojekt der Bremer Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Idee der Schnittstellengestaltung zwischen Theorie und Praxis, sowie zwischen den einzelnen universitären Wissensbeständen (vgl. Doff & Wulf 2018, 5). Erstere Schnittstelle soll auf die bereits fokussierte Spannung zwischen Theorie und Praxis abheben, indem sich die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bremen das Ziel gesetzt hat, „eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die universitäre Ausbildung und Schulwirklichkeit konsequent aufeinander bezieht" (ebd., 6). Die zweite Schnittstelle nimmt die auch von Neuweg (2018b, 144) angesprochene problematische Dichotomie in den Blick, welche „dem ‚Pädagogischen' das ‚Fachliche' gegenüberstellt", wobei das Fachliche hier in Fachwissenschaft und Fachdidaktik untergliedert begriffen wird.[18] Den Studierenden soll damit ein möglichst zusammenhängendes und nicht-hierarchisches Bild der universitären Wissensbestände vermittelt werden (vgl. Bönig u. a. 2018, 54).

Mit dem Leitbild des Reflective Practitioners, welches dem Gesamtprojekt wie auch den SPPs zugrunde liegt, ist es übergeordnetes Projektziel, zur „Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte als Reflective Practitioner, die beide Schnittstellen (er-)kennen, kritisch reflektieren und für ihr professionelles Handeln produktiv nutzen" beizutragen (Doff & Wulf 2018, 6). Damit wird Schöns (vgl. 1983; 1987) Konzept des reflective practitioners, wie in 2.4 dargestellt, dem Projekt grundlegt. Gleichzeitig lässt sich der Anschluss an Neuwegs (2018c) Relationierungsfigur der Reflexion machen, womit von einem Differenzkonzept bei der Relationierung von Theorie und Praxis ausgegangen wird, in dem Theorie und Praxis nicht linear ineinander überführbar, jedoch relationierbar erscheinen.

Während die Rolle der Praxis durch die Natur der Praxisprojekte bereits deutlich wird, lässt sich im Zuge des Leitbildes[19] ‚Professionalisierung zum Reflective Practitioner' als „wesentliches Ziel die reflexive Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Medium der Wissenschaft" (Doff

18 Da im Teilprojekt der SPP hauptsächlich die Schnittstelle Theorie und Praxis fokussiert wird, wird diese in den folgenden konzeptionellen Darlegungen verstärkt in den Blick genommen, während die Schnittstelle der Wissensbestände randständig Betrachtung findet.

19 Das Unterkapitel zum Leitbild wurde von den Lenkungskreismitgliedern des Projektes verfasst: Angelika Bikner-Ahsbahs, Sabine Doff, Till-Sebastian Idel, Anne Levin, Maria Peters & Karten D. Wolf

& Wulf 2018, 9) hervorheben. Dies stärkt die Rolle der Theorie. Reflexivität, so wird auch in der Projektbeschreibung ausgewiesen, sei verbindendes Element der professionstheoretischen Ansätze zur Erforschung des Lehrer*innenberufs und sei außerdem ein Kernelement, welches den Umgang mit der strukturellen Ungewissheit im Lehrer*innenberuf handbarbar macht. Aus diesen Gründen, so die Autor*innen, sei die Fundierung auf Schöns Konzept immer noch geeignet. Gleichwohl beziehen sie in das Leitbild entlang der bereits in 2.5.2 dargestellten Kritik insbesondere die reflection-on-action ein. Reflection-in-action hingegen wird im Gesamtprojekt-Zusammenhang als „situationsbezogenes Handeln […], das einen Teilprozess in einem Zyklus der Reflexionsentwicklung bildet, der nicht isoliert von Prozessen der ‚reflection-on-action' denkbar ist" (ebd., 10) begriffen. Im Rahmen der grundlagen- und gegenstandstheoretischen Rahmung dieser Arbeit liegt der Fokus, wie bereits angedeutet, damit auf der reflection-on-action.
Das Teilprojekt der SPPs nimmt ganz konkret insbesondere die Schnittstelle von Theorie und Praxis in den Blick. Auf der ersten Ebene sollen diese über eine Verbindung der Ausbildungsorte, Universität und Schule, die gleichsam als Schauplätze der studentischen Arbeit adressiert werden, zueinander in Relation gesetzt werden. Auf einer weiteren, individuellen Ebene soll theoretisches Wissen in das praktische Handlungsfeld Schule transferiert und die dort gemachten praktischen Erfahrungen in die Theorie zurückgespiegelt werden. So lässt sich die grundlegende Zielsetzung des Projektes beschreiben als „Brückenschläge zwischen Universität und Schule […] [zu] etablieren und die Professionalisierung von Studierenden an der Schnittstelle von Theorie und Praxis im Rahmen von Schulentwicklung […] fokussieren" (Kahlau 2019, 105). Es soll dabei nicht nur darum gehen, Erfahrungswissen aufzuschichten, sondern im Rahmen einer kritischen Reflexion durchzuarbeiten und dadurch einen reflexiven Habitus anzubahnen (vgl. Kahlau u. a. 2019, 67). Damit lässt sich die den SPPs grundgelegte Sicht auf Theorie und Praxis als nicht-technologisch beschreiben, indem nicht von einer einfachen Übertragung von Theorie auf Praxis, gleichwohl aber „von [einer] praktische[n] Relevanz" (Bönig u. a. 2018, 47) der Theorie ausgegangen wird.

3.2.1 Ablauf eines SPPs und beispielhafte Projekte

Um den konkreten Ablauf eines SPP zu verdeutlichen, wird dieser im Folgenden entlang einer Graphik dargestellt und anhand von Beispielen exemplifiziert.
In der Phase der Initialisierung adressieren Schulen konkrete Anfragen an eine am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung der Universität Bremen (ZfLB) angesiedelte Koordinationsstelle. Im nächsten Schritt werden gemäß der Themen fachlich entsprechende Hochschuldozierende angefragt. Kann ein*e Dozent*in ein Thema mit ihrer*seiner fachlichen Expertise betreuen, wird das thematische Interesse der Schule in eine konkrete Fragestellung überführt und in Form eines für die Studierenden bearbeitbaren Projektes konkretisiert. Es folgt eine Ausschreibung des jeweiligen SPPs über die Homepage des ZfLBs. Parallel wird das Projekt bei Studierenden beworben, um ein Team aus zwei bis drei Studierenden zusammenzustellen. Angesprochen werden Studierende aller Lehrämter im Master. Für sie stellt das SPP ein fakultatives, aber kreditiertes Element dar. Die Setzung, dass ein SPP von mindestens zwei Studierenden bearbeitet werden soll, entspricht der Orientierung am Konzept der kooperativen Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen (siehe hierzu auch: Kahlau 2019, 111). Dieses Studierendenteam übernimmt in Kooperation mit einer verantwortlichen Lehrkraft der Schule die Entwicklung von konkreten Lösungsansätzen, wobei es von Seiten der Dozierenden fachlich unterstützt wird. Die SPPs sind auf eine Dauer von vier Monaten angelegt, variieren jedoch je nach Projekt bezüglich des zeitlichen Rahmens.

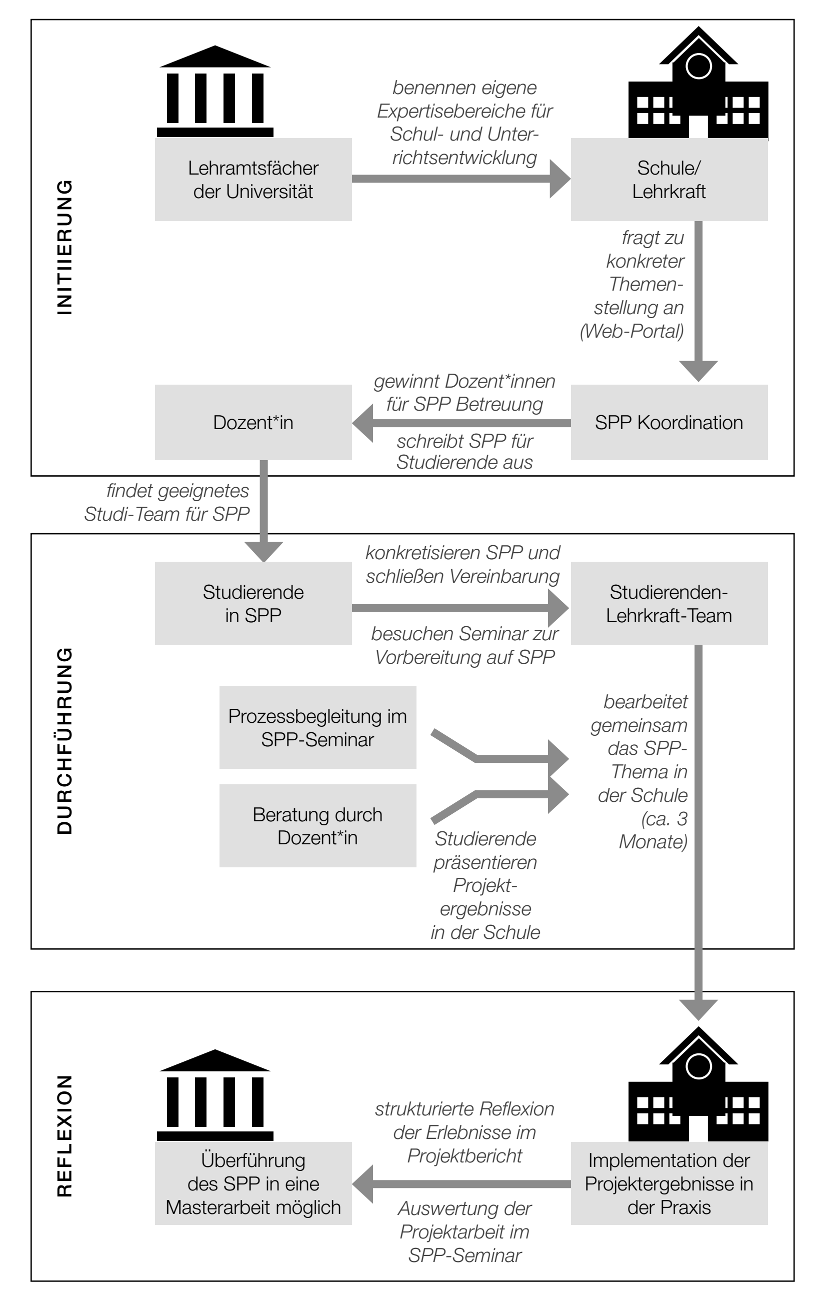


Abb. 8: Entstehung, Bearbeitung und Abschluss eines SPP (eigene Darstellung aus Projektzusammenhang)

Den Beginn der Phase der Durchführung bildet eine verbindliche Projektvereinbarung zwischen der zuständigen Lehrkraft, dem Studierendenteam und dem*der jeweiligen universitätsseitig zuständigen Dozierenden. Diese Vereinbarung konkretisiert den Arbeitsauftrag im Projekt und zielt auf eine möglichst genaue Beschreibung des zu erzielenden Produktes bzw. Ergebnisses ab

(dazu konkreter: C. Tietjen 2019, 213). Im Rahmen der gegenseitigen Verpflichtung sichern die Studierenden der Schule die fristgerechte Einreichung des Projektergebnisses zu, die Schule versichert den Studierenden die notwendige Unterstützung, auch in Form des aktiven Mitwirkens der beteiligten Lehrkraft. Es werden Meilensteine und Arbeitspakete für einen von Beginn an möglichst gut strukturierten Projektverlauf geplant. Der*die begleitende Hochschuldozierende sichert in diesem Zuge eine angemessene fachliche Unterstützung und Projektbegleitung zu. Im Einvernehmen aller Beteiligten werden im Sinne eines zielführenden Projektmanagements Meilensteine und Arbeitspakete für einen strukturierten Projektverlauf geplant. Die Studierenden und die Lehrkraft vereinbaren außerdem, sich innerhalb der Projektlaufzeit zu mindestens vier Treffen zusammenzufinden, um gemeinsam konzeptionell am Projekt zu arbeiten. Unterstützt werden die Studierenden dabei nicht nur von der*dem fachlich zuständigen Hochschuldozierenden, sondern darüber hinaus durch ein begleitendes Seminar, welches die gemeinsame Bearbeitung von Situationen aus den Projekten anhand Methoden der strukturierten Reflexion zum Inhalt hat und somit auf die Anregung von Reflexivität auf Seiten der Studierenden abzielt (für eine Übersicht über einen spezifischen Projektablauf, siehe: C. Tietjen 2019).
In der Reflexionsphase des Projektes können die Studierenden ihre Masterarbeit zu einem Aspekt des SPPs verfassen und damit das vorher entwicklungsbezogen in den Blick Genommene nun forschungsbezogen betrachten (vgl. Bönig u. a. 2018, 47). Damit wandelt sich der Charakter der SPPs stärker zur Forschungsseite.

Zur Veranschaulichung sollen an dieser Stelle beispielhaft SPPs der vergangenen vier Jahre genannt werden, die entlang der schulentwicklungsbezogenen Bereiche Unterricht, Personal und Organisation klassifiziert werden.



Bereich	Beispielprojekte
Unterricht	**Beispielprojekte für den Bereich „Unterricht"** ▪ „Konzeption und Reflexion einer Unterrichtseinheit für den inklusiven GUP-Unterricht" ▪ „Entwicklung einer Unterrichtseinheit zur Förderung des Demokratieverständnisses in der Grundschule" ▪ „Erfassung von Rechenwegen im Bereich des Flexiblen Rechnens bei der Multiplikation" ▪ „Entwicklung von differenzierten Lernumgebungen zur Kombinatorik für die Jahrgangsstufen 3 und 4"
Personal	**Beispielprojekte für den Bereich „Personal"** ▪ „Entwicklung einer Handreichung für den Übergang von der Grundschule an das Gymnasium" ▪ „Entwicklung eines Jahrgangskonzepts für die Klassen 1 und 2 einer inklusiven Grundschule" ▪ „Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Kooperation zwischen Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen im Kontext der Inklusion" ▪ „Entwicklung einer Fortbildung zu traumapädagogischen Elementen für Lehrkräfte"
Organisation	**Beispielprojekte für den Bereich „Organisation"** ▪ „Entwicklung einer Datenbank für die Physikexperimente für die Physiksammlung" ▪ „Erstellen einer Klassenraumgestaltung nach dem TEACCH-Ansatz" ▪ „Erarbeitung von Kriterien eines Raumkonzeptes: Der ideale Klassenraum" ▪ „Erforschung der Wahrnehmung und Bewältigungsstrategien von Übergangsentscheidungen von Schüler*innen nach der 10. Klasse zur Verbesserung der Berufsorientierung an der Schule"

Abb. 9: Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklungsbereiche mit Beispiel-SPPs (eigene Darstellung aus Projektzusammenhang)

Obgleich sich alle SPPs im Handlungsbereich Innovieren verorten lassen (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, 13), bildet die Heterogenität der SPP-Themen nicht nur die Breite der Projektmöglichkeiten im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern auch die Breite der Problemlagen, die sich an Bremer Schulen ergibt, ab. Als Konsequenz wird die gezielte fachliche Begleitung durch entsprechend versierte Begleitdozierende notwendig. Die unterschiedliche Ausrichtung der SPPs ist in der theoretisch-konzeptionellen Rückschau auch damit verbunden, dass unterschiedliche forscherische oder entwicklungsbezogene Aspekte stärker oder weniger stark zum Tragen kommen. Das Projekt der Erforschung von Übergangsentscheidungen hat beispielsweise eine stärker forscherische Ausprägung, als die Entwicklung von differenzierten Lernumgebungen zur Kombinatorik, welche eher einen konkreten fachdidaktischen Bezug zur Materialentwicklung aufweist. Damit wäre eine Verortung jedes einzelnen SPPs innerhalb von Feindts Systematisierung gewinnbringender als die generelle Verortung der SPPs. Einige Projekte erreichen einen hohen Grad an forschendem Lernen, andere haben eher einen Dienstleistungscharakter, wieder andere schließen sogar Elemente der Unterrichtsdurchführung mit ein und erinnern eher an Praxissemesterformate. Diese Vielfalt, die sich aus den Bedarfen der Schulen ergibt, soll an dieser Stelle auch problematisiert werden, denn ein Dienstleistungsprojekt eröffnet andere Professionalisierungsmöglichkeiten für Studierende als ein am forschenden Lernen orientiertes Projekt. Die SPPs unterscheiden sich damit zwar durchaus von Schulpraktika, da es in ihnen nicht grundsätzlich um „Selbsterprobung und Handlungsbewährung im Unterricht" (Bönig u. a. 2018, 46) geht, sie nehmen jedoch je nach Projekt unterschiedliche Anleihen an den von Feindt klassifizierten Praxisprojekten. Dieses gilt es im Hinterkopf zu behalten, wenn es im Folgenden einerseits um weitere, verbindende Aspekte der Projektanlage insgesamt sowie im späteren Verlauf um die Auswertung und Diskussion der empirischen Daten geht. Nach den konzeptionellen Ablaufmustern soll im Weiteren die Zielsetzung in den Blick genommen werden.

3.2.2 SPPs als gemeinsame Entwicklungsprojekte

In SPPs arbeiten Studierende und Lehrkräfte gemeinsam, in einer Art „Lerngemeinschaft[..] auf Zeit" (Idel & Kahlau 2018, 239) an praxisrelevanten Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung. Studierenden soll so, abseits der Vermittlungstätigkeit, ein weiteres schulisches Handlungsfeld eröffnet werden. Rothland und Königs (2018, 11) beschreiben hierbei „die Kooperation der beteiligten Institutionen […] als Erfolgsbedingung" einer Praxisphase. Indem die SPP-Fragestellungen aus der Schulpraxis eingebracht werden und somit aktuelle einzelschulspezifische Entwicklungsanliegen oder Herausforderungen darstellen, werden diese tatsächlichen Anliegen der Bremer Bildungslandschaft mit dem Praxiswunsch der Studierenden verknüpft.

Wie für alle Projekte des Typs *Kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung*, ist es Ziel der SPPs, einen wechselseitigen Ertrag der Kooperation zu fokussieren. „Weder sollen sich Schulen überforscht, noch Studierende sich als reine Dienstleister fühlen" (Kahlau, 2019, 107). Wie in der ‚Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft', stellen

> „[d]ie Studierenden sich […] in den Dienst der Praxis und erhalten dafür die Möglichkeit, an schulpraktisch relevanten Themen in realen Kontexten zu forschen und sich daran zu bilden, während die Lehrkräfte […] im besten Falle ein Wissen von Beobachter/innen zweiter Ordnung erhalten, das sie […] nutzen können, um so in ihrer Entwicklungsarbeit voranzukommen […]" (Idel & Thünemann 2014, 55).

Die auch von Keimer (2018, 34) angesprochene Lerngemeinschaft als angestrebte Form der Kooperation nimmt in der Situation ihren Ursprung, sodass beide Seiten sich „in einem auf Gegenseitigkeit angelegten Lernkontakt begegnen". Dabei dem Konzept des Third Space von Bhabha u. a. (2007) folgend, geht die Grundidee der SPPs von einem hybriden Zwischenraum

zwischen Schule und Universität, zwischen Theorie und Praxis aus, in dem es nicht einfach darum geht, Wissen zusammenzuziehen, sondern unterschiedliche Wissensformen zu verschränken. In diesem Sinne versteht Bhabha (ebd., o. S.) unter Hybridisierung „nicht einfach [das] Vermischen, sondern [die] strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen […] [durch die] neue Freiräume [entstehen]".
Diese hybriden Räume der Third Spaces sollen die Zusammenarbeit der Studierenden und der Lehrkraft als eine „community of practice" (Lave & Wenger 1991) ermöglichen. Dadurch soll in SPPs eine Zusammenarbeitsform entstehen, die weniger hierarchisch geprägt ist, als es in Praxisformaten wie dem Praxissemester der Fall ist, in denen Studierende oftmals als die Lernenden und die Lehrkräfte als die Zeigenden auftreten. Die SPPs zielen damit auf eine symmetrischere Form des Zusammenhandelns ab, indem die Studierenden ihre Expertise mit in die Zusammenarbeit einbringen (vgl. Idel & Kahlau 2018, 239). Entlang der Fokussierung auf den kollektiven und sozialen Aspekt von Lernen in Lave und Wengers Konzept, sollen auch bei den SPPs Lehrkräfte und Studierende gemeinsam in einen Lernprozess einsteigen (vgl. ebd.). Die Praxisgemeinschaften im SPP werden damit als „flexible und fluide, weniger organisationale und rollenbezogene formalisierte Handlungszusammenhänge" (Bönig u. a. 2018, 58), die von einer großen Handlungsoffenheit gekennzeichnet sind, begriffen.
Diese Rahmung gilt nicht nur für die Kooperation zwischen Lehrkraft und Studierenden, sondern auch für die Zusammenarbeit der Studierenden mit den Dozierenden der Universität, wo die Studierenden durch eine Doppelstruktur begleitet werden. Einerseits werden sie fachbezogen von einem*einer Begleitdozierenden betreut und beraten, der*die sie auf entsprechender fachdidaktischer Ebene bezüglich des spezifischen SPP-Gegenstandes unterstützt. Andererseits werden sie in Form eines überfachlichen Begleitseminars betreut, in welchem alle SPP-Studierenden zusammenkommen und der Fokus auf einer überfachlichen Reflexion des im SPP Erlebten liegt. Insgesamt bildet Kooperation ein zentrales Moment der konzeptionellen Ausgestaltung der SPPs, was sich an die aktuelle bildungspolitische Diskussion anschließt, in der Kooperation seit den 2000ern zum „zentrale[n] Problemlösemechanismus" avanciert ist (Idel u. a. 2019, 35). Die Möglichkeiten und Grenzen dieser Kooperation sollen im Folgenden bezogen auf beide Akteursgruppen dargestellt werden.

3.2.3 SPPs als Unterstützungsangebot für Schulen

Auf Schulseite wollen SPPs tragfähige und spezifisch zugeschnittene Lösungen der schulischen Anliegen hervorbringen und so einen Beitrag zur „Förderung lokaler Schul- und Unterrichtsentwicklung an Bremer Schulen leisten" (Bönig u. a. 2018, 48). Indem die Schulen selbst aktiv werden und Problemlagen benennen, bei denen sie sich universitäre Unterstützung wünschen, soll das Phänomen der Überforschung umgangen und die Position der Schulen als Initiatoren von Veränderungsprozessen gestärkt werden. Auf die Notwendigkeit, Schulentwicklungsprozesse nicht top-down zu verordnen, sondern von Fragestellungen der Einzelschulen und der dort tätigen Professionellen auszugehen, macht auch Ricker (vgl. 2005, 105) mit ihrer Arbeit zu innovativem Engagement von Lehrer*innen in Schulentwicklungsprozesse aufmerksam und verweist auf den Zusammenhang von Professionalisierung und Schulentwicklung.
Helsper (vgl. 2008, 123f.) formuliert drei Bereiche der Schulentwicklung, das Symbolische, also u. a. das Handeln der schulischen Akteur*innen, das Reale, also die Strukturbedingungen und das Imaginäre, also die idealen konzeptionellen pädagogischen Zielsetzungen der Schule und argumentiert, dass alle drei Ebenen für eine gelungene Schulentwicklung bedient werden müssten (vgl. ebd., 132). Die Formulierung eines Anliegens aus den Reihen der Lehrkräfte der Einzelschule heraus, stellt bereits eine treibende Kraft auf der Ebene des Symbolischen dar.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Tragweite bzw. die Implementation der SPP-Ergebnisse von weiteren Faktoren auf der Ebene des Realen und des Imaginären abhängt: wird das SPP-Ergebnis von der Gesamtheit des Kollegiums getragen, gibt es reale Umsetzungsmöglichkeiten, d. h. bezüglich der oben genannten Beispiele die Fragen, ob es Zeit gibt, sich mit einem Jahrgangskonzept zu beschäftigen oder ob es finanzielle Ressourcen gibt, einen idealen Klassenraum zu gestalten und schließlich die Frage, ob sich das SPP in die imaginäre Gestalt der Schule einfügt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Verortung der SPPs in den Einzelschulen.
Die Idee der SPPs versucht außerdem an den aktuellen Diskurs anzuknüpfen, der kooperative Zusammenhänge als besonders relevant beschreibt, um den neuen Herausforderungen der Institution Schule gerecht zu werden. So werden die schulischen Akteur*innen beispielsweise in der Einrichtung des Ganztags und im Ausbau zu inklusiven Schulen, sowohl in intra- als auch in interprofessionelle Zusammenarbeitsstrukturen bewegt, da Schule als Institution nicht nur mehr Erziehung übernehmen, sondern insgesamt auch weitere Felder abdecken muss (vgl. Idel 2016, 26f.; 2018, 10; Idel u. a. 2019, 36). Auch die im Rahmen der neuen Steuerung angesprochene „Selbstorganisationsfähigkeit [...], die Kapazität organisationalen Lernen[s]" (Bonsen & Berkemeyer 2014, 921) und die damit an die Einzelschulen abgegebene Autonomie, führt zu einem neuen Bild des Lehrer*innenberufs. Neben der Vermittlung kommt zudem die Beteiligung an Schulentwicklung und die in der KMK geforderte Innovationskompetenz von Schule hinzu (vgl. ebd., 920; Kultusministerkonferenz 2019, 13). Nach Esslinger (2002, 105) sind innovative Lehrkräfte diejenigen, die „Neues in ihr Denk- und Handlungssystem zu integrieren vermögen [...] [und bereit sind,] vorhandene Sicht- und Handlungsweisen zu überprüfen und zu verändern". Damit werden Lehrer*innen zu Mit-Steuernden des Systems (vgl. Bonsen & Berkemeyer 2014, 924). Sie können und sollen die Akteur*innen verstehen, „an Entscheidungen teilhaben und die Schulentwicklung mitsteuern können" (Idel 2018, 10). Diese Forderungen werden als Konsequenz auch in der Lehrer*innenbildung richtungsweisend (vgl. Terhart 2019, 33). An dieser Überlegung knüpft der konzeptionelle Gedanke der SPPs in zwei Formen an. Erstens (1) soll der Grundgedanke von Kooperation und Schulentwicklung bereits im Studium Eingang finden. Zweitens (2) soll die Professionalisierung der am SPP beteiligten Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden angeregt werden. Die Lehrkräfte sollen von den Studierenden, als Expert*innen des spezifischen wissenschaftlichen Diskurses, lernen und die wissenschaftlichen/theoretischen Einsichten über den spezifischen Gegenstand nutzen können. Somit geht auch auf Lehrer*innenseite das SPP mit einer Professionalisierungsidee einher und mit der Vorstellung, dass nicht nur Studierende theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen verknüpfen, sondern auch, dass Lehrkräfte ihre praktische Erfahrungswelt an aktuellen theoretischen Diskussionen spiegeln können. Allgemein zeigt sich, dass mit der Projektanlage der SPPs, Schule und Universität als Ausbildungsorte der Lehrer*innenbildung zusammenzubringen, dem übergeordneten bildungspolitischen Vernetzungsziel entsprochen werden soll (vgl. Siewert 2018, 6). Dadurch wird eine engere Kooperation von Einzelschulen und Universität vorangetrieben, die sich abseits der SPPs auch zu weiteren Kooperationszusammenhängen ausdehnen kann, die im Vergleich zur Zusammenarbeit im Rahmen von Schulpraktika, hier verstärkt den Fokus auf den „Transfer zwischen Forschung und Schulpraxis" (Bönig u. a. 2018, 48) legt. Hier wird gedanklich an die u. a. von Jahnke-Klein und Kiper (vgl. 2012, 111) geforderte phasenübergreifende Kooperation in der Lehrer*innenbildung angeschlossen.
Um Schulentwicklungsprozesse anstoßen zu können, ist ein genauer Blick auf das Schulsystem, in dem die Veränderungen greifen sollen, notwendig. Daher wird neben diesen nationalen Entwicklungen und Forderungen die bildungspolitische Lage in Bremen bedeutsam. „Bremen ist als durch starken sozio-ökonomischen Wandel geprägte Stadtgesellschaft von einer besonders hohen sozialen Polarisierung und Segregationsprozessen betroffen" (Kahlau 2019, 107). Eine

hohe Arbeitslosenquote, Verschuldung und Armut sowie die Herausforderungen durch eine im Bundesländervergleich hohen Anteil von minderjährigen unbegleiteten Menschen mit Fluchterfahrung auf der einen Seite, treffen auf eine vergleichsweise hohe Zahl an Großverdiener*innen und Vermögenden auf der anderen Seite (vgl. Die Senatorin für Soziales 2015; Kneuper u. a. 2012; Kahlau 2019, 107). Auf die sich dadurch auch im Bildungssystem niederschlagenden Herausforderungen, hat die Politik mit dem 2009 in Kraft getretenen ‚Bremer Konsens zur Schulentwicklung' reagiert, indem neben der Umstrukturierung zu einem zweigliedrigen Schulsystem der weiterführenden Schulen bestehend aus Gymnasium und Oberschule auch das inklusive Schulsystem installiert wurde (vgl. Maaz u. a. 2018). Durch diese schulstrukturellen Veränderungen sind die Einzelschulen und deren Akteur*innen „mit weitreichenden Anforderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung [konfrontiert], die bei knappen Ressourcen zu leisten [sind]" (Kahlau 2019, 108). Vor diesem Hintergrund sollen die SPPs nicht nur grundsätzlich ein unterstützendes Format sein, sondern in eben diesen herausfordernden Bereichen die Schulen dort unterstützen, wo sie Unterstützungsbedarf haben (vgl. ebd., 109).[20]

3.2.4 SPPs als Professionalisierungssetting für Studierende

Nachdem die SPPs konzeptionell als unterstützendes Setting für die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Einzelschulen und damit auch für die Professionalisierung der dort tätigen Professionellen dargestellt wurden, soll im Folgenden die Akteursgruppe der Studierenden in den Fokus gerückt werden. Hierbei soll der Blick auf Professionalisierung durch kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung in institutionellen Strukturen einerseits und Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen andererseits gerichtet werden.

Studentische Praxiserfahrung im Bereich der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die SPPs sind als freiwillige Zusatzveranstaltung außerhalb des Praxissemesters verortet und sollen damit einen bewussten Kontrapunkt zum Fokus Vermittlung im Praxissemester darstellen. Konzeptionell gedacht, soll über die SPPs, mit dem Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ein weiteres Aufgabenfeld des Lehrer*innenberufs fokussiert werden. Damit soll der von Idel u. a. (2019, 48f.) aufgeworfenen Frage begegnet werden, „wie in der Ausbildung von Professionellen Wissensbestände, Bereitschaften und Haltungen sowohl im Hinblick auf die Kooperation unter Gleichen wie auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Professions-anderen angebahnt werden können". Diesen Tätigkeitsbereich frühstmöglich bei Lehramtsstudierenden als Teil des Aufgabenfeldes einer Lehrperson darzustellen, soll dem Befund entgegenwirken, dass sich Lehrkräfte oftmals mit der Aufgabe der Durchführung von Schulentwicklungsprozessen überfordert oder nicht dafür zuständig fühlen und widerständig reagieren (vgl. Esslinger 2002, 13ff.). Bezogen auf Schulentwicklungsprozesse nennt Terhart (2010, 239) drei verschiedene Gruppen: „die […] der Ablehner[*innen] und Unbeteiligten, [.] der vorsichtigen Mitschwimmer[*innen] und [.] der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten". Er stellt insgesamt heraus, dass es eine Diskrepanz gibt, da Lehrkräfte sehr wohl den Bedarf an schulentwicklungsbezogenen Maßnahmen an der eigenen Schule wahrnehmen, jedoch zurückhaltend sind, wenn es um Veränderungen geht, die sie ganz konkret im eigenen (unterrichtlichen) Handeln betreffen. Eine Zielsetzung des SPPs ist es daher, die teilnehmenden Studierenden durch das aktive Mitwirken an Schulentwicklungsprozessen für die spätere berufliche Tätigkeit zu sensibilisieren. Obgleich nicht von einem Kausalzusammenhang ausgegangen werden kann, soll dies die Chance, dass sie Teil der Gruppe der „Engagierten und Überzeugten"

---

20 Die hier dargelegten konzeptionellen Überlegungen zum SPP werden stets aus Sicht einer Forschenden, die gleichzeitig Projektmitarbeitende und -mitgestaltende ist, dargelegt.

(ebd., 239) werden erhöhen. In den SPP-projektinternen Evaluationen zeigte sich bereits, dass das Projekt vor allem Studierende anspricht, die sich durch eine hohe Innovationsbereitschaft auszeichnen. Sie scheinen damit einen potentiellen Teil eines zukünftigen Schulkollegiums abzubilden, der in Anlehnung an Baums Studie zu Kooperation und Schulentwicklung in Steuerungsgruppen als „Motor für Schulentwicklung“ (Baum 2014, 135) betrachtet werden kann. Das SPP soll damit also dazu beitragen, eine „kritische Masse an Schulentwickler*innen von morgen“ (Kahlau 2019, 119) zu bilden, was nicht ganz unkritisch zu betrachten ist, da es eine bestimmte Gruppe von Studierenden fokussiert, sich die KMK-Kompetenz „Innovation“ (Kultusministerkonferenz 2019, 13) jedoch an alle (angehenden) Lehrkräfte richtet.
Wie mit Blick auf Baums Studie bereits angedeutet, gerät mit dem Feld der Schulentwicklung verbunden auch der Bereich der Kooperation in den Blick, da Schulentwicklung nicht nur an die Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkraft (vgl. Terhart 2010, 238), sondern vor allem auch an Teamstrukturen und Zusammenarbeitsprozesse gebunden ist (vgl. Idel u. a. 2019, 42). Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse zu den Entwicklungsaufgaben Berufseinsteigender, dass Kooperation erst in einer späteren Phase der Berufsbiographie relevant wird und auch im Forschungsstand zu studentischen Entwicklungsaufgaben taucht Kooperation nur randständig auf. So konstatiert auch Bohnsack, dass die erste Phase der Ausbildung wenig Anlass zu Kooperation und Partizipation in der Institution Schule gibt, da der Fokus immer noch auf dem Individualismus und dem Einzelkämpferdasein liegt (F. Bohnsack 2000 in: Hericks & Kunze 2002). Gleichzeitig wies Terhart (1996, 463) unter Bezug auf Little bereits in den 1990er Jahren darauf hin, dass „[d]ie Qualität einer Schule […] zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums [abhänge], und diese […] immer nur so gut [sei] wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrsch[t]en“. Dieses zeigt sich auch in den empirischen Daten der Studie Hellrungs (2011), die Unterrichtsentwicklung, als Teil von Schulentwicklung, ins Verhältnis zu Kooperation setzt. Letzteres zeigt sich damit als zentrales Element der Professionalisierung im Lehrer*innenberuf. Es zeigt sich folglich eine Diskrepanz in der theoretisch-normativen und empirisch herausgearbeiteten Bedeutung von Kooperation und deren Bedeutsamkeitsbeimessung durch die Akteur*innen.
Indem Kooperation nicht als Selbstläufer, sondern als „Gelegenheitsstruktur“ (Idel 2016, 37) betrachtet werden soll, zielen die SPPs auf das Schaffen eben dieser Struktur ab. Dieses wird im SPP bereits konzeptionell forciert, da hierbei nicht nur die Institutionen an sich kooperieren, sondern die Studierenden und die Lehrkräfte selbst aktiv in Kooperationsbeziehungen einsteigen. In der SPP-Konzeption wird dieser Aspekt insbesondere auch dadurch fokussiert, dass die Studierenden in SPPs in Tandems oder Kleingruppen von drei Personen arbeiten, wodurch Kooperation konzeptionell impliziert wird. Während Weyland und Wittmann (2015, 15) auch den Entwicklungen im Praxissemester zuschreiben, gezielt das „Augenmerk auf Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen“ zu legen, argumentiert Kunze (2012, 29), die Entwicklungsaufgabe Kooperation würde den „engen Rahmen des Unterrichts überschreiten“. Durch diese Konzeption sind die individuelle Professionalisierung der Studierenden, der Lehrkräfte und die kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung gleichsam Teile des Projekts.

Reflexive Bearbeitung der Praxiserfahrung im SPP

Im Folgenden soll die Bearbeitung der Praxiserfahrungen im Modus der Reflexion als zentrales Element der studentischen Möglichkeitsräume im SPP beschrieben werden. Die Konzeptualisierung des SPPs außerhalb des Praxissemesters setzt an der Feststellung Weylands und Wittmanns (vgl. 2015, 17) an, dass Studierende, die (in hohem Stundenumfang) unterrichten oder parallel zum Praktikum forschend tätig werden müssen, weniger Gewicht auf die reflexive Durcharbeitung der eigenen Erfahrungen legen (können). Auch problematisieren sie die Paral-

lelität von Forschendem Lernen und Unterrichtshandeln mit der Studierende im Rahmen des Praxissemesters oftmals konfrontiert sind (vgl. ebd. 2011, 55). Damit die Praxis nicht zu einer „Erfahrungsfalle“ (Hascher 2005, 40) wird, fokussiert die Konzeption der SPPs einen klaren handlungsentlasteten Raum, in dem die Praxiserlebnisse reflektiert werden. Damit stellt es in der Logik vom Praxissemester bis zum Referendariat einen Gegenpol dar (vgl. Kahlau 2019, 110). Durch den Fokus auf einen handlungsentlasteten Raum, können „konkrete Rückfragen aus der Praxis an die Theorie [gestellt werden]“ (Weyland & Wittmann 2015, 19f.). Deren Bearbeitung erfolgt im Rahmen des SPP-Begleitseminars, in dem die Studierenden mit unterschiedlichen Formen der Reflexion arbeiten (vgl. Bönig u. a. 2018, 52).
Das Begleitseminar zielt darauf ab, dass Studierende lernen, ihr konzeptionell-theoretisches Wissen aus dem Studium in die Schulpraxis zu transferieren und es dabei zu adaptieren, zu rekontextualisieren und letztlich in der Praxis zu erweitern. Ihnen soll so eine ganz spezifische Möglichkeit eröffnet werden, jenseits der eher handlungsorientierten schulpraktischen Studien, theoretisches Ausbildungswissen mit praktischen Entwicklungskontexten zu verbinden. Sie sollen in den SPPs nicht nur lernen, wie sie theoretisches Wissen auf die Praxis beziehen können und wie dieses Wissen damit potenziell praktische Bedeutsamkeit erlangen kann, sondern auch, wie diese Wissensbestände in der Eigenlogik und Eigendynamik der jeweiligen Schulkultur und den entsprechenden beruflichen Routinen von Praktiker*innen rezipiert und verwendet werden. Die praktischen Erfahrungen im Raum Schule werden so theoretisch-reflexiv eingeholt. Damit verfolgen die SPPs ähnlich der Praxisforschung das Ziel, Erkenntnisse in der Praxis zu gewinnen und diese in die Theorie zurückzuspiegeln, wobei sich stets auch die Theorie aktualisiert (vgl. Freitag 2012, 11). Ziel des Begleitseminars ist damit, wie unter 2.4 dargestellt, die Anbahnung einer reflexiven Haltung sowie die Einübung von Reflexion als (kommunikativer) Praxis (vgl. Kahlau & Tietjen 2018, 131).
Das SPP Begleitseminar startet mit einem Vorbereitungsblock, in dem im ersten Block Schulentwicklung und Professionalisierung als zwei sich bedingende Größen theoretisch eingeführt und in Form von Teamarbeit und Projektmanagement praktisch auf die spezifischen SPPs bezogen werden. Im zweiten Block werden die Studierenden nach einer theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff, praktisch in zwei Reflexionsmethoden eingeführt. Die eine stellt eine adaptierte Form der kollegialen Fallberatung dar, die andere ist ein für das Seminar entwickeltes prozessbasiertes Reflexionsmodell. Während des SPPs soll Reflexion dann „als methodisch kontrolliertes Tun praktiziert und eingeübt werden“ (Kahlau 2019, 115). Dazu sollen die Studierenden entlang der zwei Reflexionsmethoden strukturiert und z. T. theoriebasiert an ihren in der Praxis erlebten Situationen arbeiten und dadurch lernen, die Praxiserfahrungen in die Theorie zurückzuführen. Dabei schlagen sie also die Brücke zwischen Theorie und Praxis und machen damit einerseits die Praxis theoretisch erklärbar und kommen andererseits zu Lösungen, die sie in die Praxis zurückspiegeln können. Damit sollen zum einen die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis dargestellt und zum anderen einer vereinfachenden Vorstellung der Übertragbarkeit von Theorie auf Praxis entgegengewirkt werden (vgl. Kahlau u. a. 2019, 68).
Die eine Reflexionsmethode ist eine für das SPP-Begleitseminar adaptierte Form der kollegialen Fallberatung, deren Ablauf auf dem Heilsbronner Modell basiert (vgl. Institut für kollegiale Beratung e. V.) während die genutzten Rollenkarten auf das Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) (vgl. Schlee 2012) zurückgehen (vgl. Kahlau & Tietjen 2018, 134). Für jeden der vorgesehenen Schritte, beispielsweise dem ‚Vortragen der Problemsituation‘, dem ‚Sammeln von Lösungsvorschlägen‘ oder dem ‚Allgemeiner Austausch‘ sind sowohl Redezeiten als auch -rechte festgelegt, sodass entweder der*die Fallgebende (die SPP-Gruppe also, die ein

Anliegen in die Beratung einbringt) oder die Beratenden (die anderen Seminarteilnehmer*innen) sprechen. Diese strikte Trennung der Gesprächsanteile ermöglicht ein Abrücken von der Alltagskommunikation und die Möglichkeit und Notwendigkeit des sich Einlassens in die Gedankengänge der jeweils anderen Gruppe (vgl. Kahlau & Tietjen 2018, 134). Jede SPP-Gruppe soll sich einmal im Laufe des SPPs in die Position der Fallgebenden begeben, um die Erfahrungen machen zu können, einerseits eine Lösung ihres Handlungsproblems zu erhalten und andererseits die Methode selbst als Fallgeber*in zu erfahren. Gleichzeitig sollen sie als Fallberatende ihr Potential für die Beratungssituation als auch das Potential der Beratungssituation für sich erleben. Die Kommunikationsstruktur in allen Phasen soll entlang der Formulierung ‚ich an eurer Stelle' bzw. wenn die jeweils andere Akteursgruppe nicht direkt angesprochen wird, ‚ich an ihrer Stelle' sein, um den Fokus auf die subjektive Wahrnehmungs- und Rückmeldefunktion zu legen. Die phasen- und rollenbezogene starke Strukturierung ermöglicht es, die Situation der Fallgebenden tiefer zu durchdringen und das Potential der beratenden Gruppe im Rahmen einer möglichst umfassenden Rückmeldung auszunutzen. „Neue Perspektiven und Möglichkeiten [sollen dabei] in den Blick genommen, blinde Flecke deutlich, und unterschiedliche Wissensbestände […] im Austausch miteinander vernetzt [werden]" (ebd.). Diese Form der Reflexion soll damit den kommunikativ-kooperativen Aspekt von Reflexion deutlich machen und stärken.[21]
Neben der kollegialen Beratung bildet ein prozessorientiertes Reflexionsmodell die Grundlage der Arbeit im Begleitseminar. Das Reflexionsmodell stellt eine Weiterentwicklung der Reflexionsprozessschritte, „Beobachten der Situation", „Deutung der beschriebenen Beobachtung", „Identifikation möglicher Ursachen für die […] Erfahrung und/oder die […] Deutung" und „Ableitung […] von Konsequenzen [beschreiben]" dar (von Aufschnaiter u. a. 2019, 150f.).

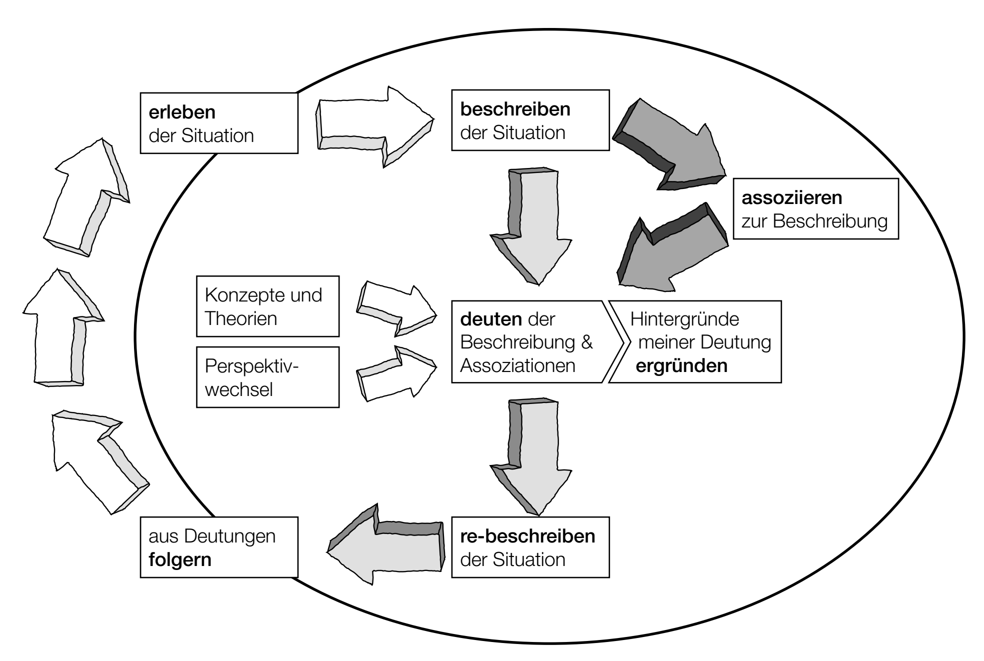


Abb. 10: Reflexionsmodell im SPP-Begleitseminar (eigene Darstellung aus Projektzusammenhang)

21 Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Ablaufschritte, siehe: Kahlau & Tietjen 2018, 133f.

Basierend auf dieser Phasenhaftigkeit, wurde das Reflexionsmodell weiterentwickelt, indem der Schritt ‚beobachten der Situation' zum ‚erleben der Situation' verändert wurde, welcher, außerhalb des handlungsentlasteten Reflexionskreislaufes, den Startpunkt sowie den Impuls für den Reflexionskreislauf bildet. Im ersten Schritt des Reflexionskreislaufs, ‚beschreiben der Situation', geht es darum, das Erlebte möglichst präzise und sachlich im Modus einer dichten Beschreibung darzulegen und die analytische Trennung zu beachten, die die Beschreibung von der Analyse, der Deutung oder der Ursachensuche trennt, um nicht in eine Alltagsreflexion zu verfallen. Der optionale Schritt, zu den Beschreibungen Assoziationen zu äußern, soll einerseits die Rückmeldung der Zuhörenden anregen und andererseits zu einer Weitung der Beobachtung der Problemsituation führen, indem auch die Emotionen und Schwerpunktsetzungen der Fallgebenden genannt werden. Im Schritt ‚Deutungen ergründen' werden nun theoretische und konzeptionelle Hintergründe wichtig, die an die Problembeschreibung und -assoziation anschlussfähig sind. Für den hier zu leistenden Theorie-Praxis-Transfer zeigte sich die enge Begleitung der Begleitdozierenden als essentiell. Auch werden die Studierenden an dieser Stelle zum Perspektivwechsel aufgefordert. Gezielt sollen sie andere in den Fall verwickelte Positionen und Sichtweisen einnehmen. Der Schritt der Ergründung der eigenen Deutung(en) soll schließlich stärker selbstreflexiv die Frage in den Blick nehmen, warum grade man selbst so und nicht anders diese Deutungen vornimmt. Bevor es zu den Schlussfolgerungen und Konsequenzen übergeht, soll die Situation ein zweites Mal beschrieben werden, um Veränderungen nach der strukturierten Reflexion zur anfänglichen Beschreibung wahrzunehmen. Indem davon ausgegangen wird, dass die Folgerungen in eine neue Handlung einfließen, ist das Modell als Kreislauf bzw. Prozessstruktur angelegt (vgl. Kahlau u. a. 2019, 72).

Am Ende der SPP-Laufzeit werden im Rahmen eines Nachbereitungsseminars die eigenen Projektergebnisse dargestellt und damit auch Einblicke in die Ergebnisse der anderen Projekte ermöglicht. Zudem wird zum Abschluss eine Gruppendiskussion durchgeführt, die einen weiteren praktischen Reflexionsimpuls liefern soll und stets auch der qualitativen Evaluation des Projektes dient. Die Studierenden werden hierbei aufgefordert, sich über die Erfahrungen im SPP auszutauschen, sodass sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen können. Dadurch soll ihr „Blick auf die eigene Professionalisierung [gestärkt werden, indem sie] sich selbst als Professionelle und Professioneller im Werden verstehen [lernen]" (ebd., 73).

In dem Sinne werden alle Reflexionsangebote im Rahmen des SPP-Begleitseminars als kooperative Reflexionsformen verstanden und zielen auf Reflexion als „Ort[.] kommunikative[r] Reflexivität" (Reh 2004, 368) ab. Reflexion wird dabei als gemeinsame reflektierende Anstrengung und Verflüssigung von Erfahrung im Zusammenhandeln in einem sozialen Kontext verstanden und geht damit über individuelle Haltungen oder Kompetenzen hinaus (vgl. Kahlau & Tietjen 2018, 131). Die eigenen Erfahrungen werden versprachlicht und neue Lesarten kreiert. Es soll einerseits zu einer analytischen Durchdringung der Praxis kommen und andererseits sollen neue und konkrete Handlungsoptionen für die Problemsituation hervorgebracht werden (vgl. ebd., 133). Die Studierenden sollen im Laufe des Seminars immer mehr in die eigenverantwortliche Durchführung der Peer-to-Peer Intervision einsteigen, um Reflexion als habitualisierte Praxis zu stärken (dazu konkreter: C. Tietjen 2019, 214). Durch diese Einübung, soll eine reflexive Haltung verstärkt bzw. angebahnt werden, um dem in 2.4 dargestellten Doppelauftrag der Übung von Reflexion und der Anbahnung von Reflexivität zu entsprechen. Der Reflexionsbegriff, der der Konzeption des SPP-Begleitseminars zugrunde liegt, geht damit über die in der KMK geforderte Selbst- und Fremdevaluation hinaus (siehe dazu: Drinck & Flagmeyer 2013, 18), indem er Reflexion nicht als eine Bewertung, sondern Bewertung als einen möglichen, aber

nicht erschöpfenden Teil im Rahmen der Reflexion betrachtet. Mit beiden Reflexionsmethoden soll der Blick gestärkt werden, dass die „Voraussetzung für das begründete praktische Handeln im Lehrer[*innen]beruf [...] zunächst [im] Verstehen der Praxis [liegt]“ (König & Rothland 2018, 7). Es wird im Rahmen des SPPs davon ausgegangen, dass sich Reflexivität als Haltung über den Weg von Reflexion als einzuübende Praxis herausbildet (vgl. Kahlau & Tietjen 2018, 127). Damit wird an Kunze (2017, 225) angeschlossen, die fordert, „dass die Herausbildung eines reflexiven Habitus auf Kritik und Korrektur angewiesen ist“, die in spezifischen Formaten der Lehrer*innenbildung im Sinne eines Zeigens und Einübens angeleitet werden müssten.

3.3 Zwischenfazit:

Im Rahmen dieser Arbeit wird also nach studentischer Professionalisierung in SPPs gefragt. Professionalisierung wird dabei als ein stetiger Prozess, der sich im Rahmen der Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben abspielt, gefasst. Dieser wird berufsbiographisch begriffen und beginnt mit der Entscheidung für das Lehramtsstudium. Letzteres ist insbesondere von den Denk- und Handlungslogiken der Theorie und der Praxis gekennzeichnet, die sich nur im Modus der Reflexion produktiv und ihre Eigenständigkeit wahrend aufeinander beziehen lassen. Die professionalisierungstheoretische Implikation kann damit als Anbahnung einer reflexiven Haltung innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung begriffen werden. Die SPPs, die sich in Feindts Systematisierung zwischen hoher Praxisinvolviertheit und großer Distanz einordnen lassen, zielen in ihrer Konzeption neben der Praxiserfahrung im Bereich der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung auf eben jene Anbahnung einer reflexiven Haltung ab und nutzen dazu das Einüben in Reflexionsmethoden als praktisches Tun. Bei der Frage nach studentischer Professionalisierung lassen sich diese Ausführungen wie folgt bündeln:

1. Wird der Professionalisierungsprozess berufsbiographisch und als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben gefasst, so beginnt dieser Prozess bereits in der universitären Phase der Lehrer*innenbildung.
2. Theorie und Praxis lassen sich nur produktiv im Modus der Reflexion zueinander relationieren. Reflexivität muss bereits während des Studiums gezielt angebahnt werden und bedarf dazu Reflexion als Übung, obgleich sich eine reflexive Haltung nicht allein durch institutionalisierte Reflexionszwänge ausbilden lässt.
3. Im Forschungsfeld der SPPs wird der Bereich der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Reflexion der dadurch entstehenden Erfahrungen fokussiert, wodurch kooperative Strukturen und reflexive Betrachtung gleichsam als Potentiale für die individuellen Professionalisierungsprozesse betrachtet werden.

II Methoden- und Methodologieteil

4 Anlage der Studie

4.1 Verortung in der rekonstruktiven Forschungslogik

Die Fragen danach, mit welchem Habitus Studierende ihr SPP beginnen, welche Entwicklungsaufgaben sie im Rahmen des SPPs wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten, sollen Aufschluss über die Frage nach studentischer Professionalisierung in SPPs geben. Nicht nur, weil es sich bei den SPPs um ein neuartiges Format handelt, sondern vor allem, weil der Blick auf das implizite, handlungsleitende Wissen gerichtet werden soll, muss dem Anspruch der qualitativen Sozialforschung genüge getan werden, „Lebenswelten ‚von innen heraus', aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben" (Flick u. a. 2017, 14). Dadurch entsteht die Möglichkeit, ein „besseres Verhältnis sozialer Wirklichkeit(en)" zu erlangen (ebd.). Hierbei sollen keine Hypothesen angenommen und überprüft werden, da „[v]orgefertigte Theorien […] keine tauglichen Mittel [sind], die soziale Welt angemessen [zu] verstehen" (Froschauer & Lueger 2003, 11; siehe dazu auch: Flick 2006, 12). Um Aussagen über diesen Forschungsgegenstand zu treffen, können also keine Hypothesen angenommen und geprüft werden. Stattdessen muss diese Arbeit darauf abzielen, neue Hypothesen zu generieren, womit eine Abkehr von quantitativen bzw. hypothesenprüfenden Verfahren und damit von einer subsumptionslogischen Forschungslogik verbunden ist (vgl. Bohnsack 2014b). Dieses argumentiert Bohnsack entlang des „Basissatzproblem[s]", welches er als den Sachverhalt beschreibt, dass jegliche konkrete Aussagen über die Wirklichkeit interpretationshaltig und zugleich -bedürftig und damit hinsichtlich ihrer sinnkonstitutiven Voraussetzungen kritisierbar sind. Daraus leitet er erkenntnislogisch die Unmöglichkeit der Generierung neuer Hypothesen durch subsumtionslogische Forschungsverfahren ab und präzisiert damit die Gegenüberstellung von qualitativen und quantitativen Verfahren zu rekonstruktiven und subsumptionslogischen Verfahren (vgl. ebd., 19). Mit dieser Neujustierung der Gegenüberstellung gerät weniger das Datenformat und verstärkt die Frage nach der Prüfung oder Generierung von Hypothesen als wesentliches Differenzmerkmal in den Mittelpunkt (vgl. Bonnet 2009, 26, 35). In dem Sinne bildet die rekonstruktive Forschungslogik eine nur an die qualitative Forschungslogik anschlussfähige Perspektive. Die im Folgenden ausdifferenzierten Merkmale qualitativer Forschung sind damit ebenso gültig für die Beschreibung der rekonstruktiven Forschungslogik.

Im qualitativen Forschungsprozess wird die methodisch kontrollierte subjektive Wahrnehmung des*der Forschenden als Bestandteil der Erkenntnis genutzt, welches die Forschung flexibler gestaltet und es ihr ermöglicht, sich an den Verlauf des Einzelfalls anzupassen. Dies erfordert nicht nur die Reflexivität des*der Forschenden, sondern auch die Orientierung an der Idee des methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Als Grundannahme qualitativer Forschung lässt sich zudem das Verständnis von sozialer Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen fassen. Soziale Wirklichkeit ist damit stets das Ergebnis beständig ablaufender sozialer Konstruktionsprozesse (vgl. Flick u. a. 2017, 22). In diesem Sinne gilt es in der sozialwissenschaftli-

chen Forschungslogik zu bedenken, dass nicht nur dieses sozialwissenschaftliche Denken, sondern bereits der Gegenstand dieses Denkens aus Interpretationen, Typenbildungen und Konstruktionen besteht (vgl. ebd., 21). Geht es also um die Frage nach studentischen Orientierungen im SPP, so geht es um die Rekonstruktion, also die Konstruktion zweiter Ordnung.
Als weitere Grundannahme der qualitativen Forschung lässt sich die Idee benennen, dass objektive Lebensbedingungen erst durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant werden, worin sich implizit eine Orientierung am Alltagsgeschehen bzw. -wissen zeigt. Dem kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit kommt daher eine hohe Bedeutung zu; nur durch Kommunikation ist es möglich, die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen. Die Realität wird in der Kommunikationssituation interaktiv hergestellt, individuell interpretiert und mit Relevanz aufgeladen (vgl. ebd., 21, 23). Dafür muss einerseits dem Prinzip der Offenheit entsprochen werden, welches verlangt, dem Gegenstandsbereich mit größtmöglicher Offenheit zu begegnen. Andererseits wirkt hier das Prinzip der Kommunikation, welches besagt, die Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückzustellen, bis dieser durch den Beforschten im Rahmen einer Kommunikationsbeziehung strukturiert worden ist (vgl. Bohnsack 2014b, 23; Küsters 2009, 19). Nur wenn es den Erforschten obliegt, ihr Relevanzsystem zu entfalten, können Lebenswelten „von innen heraus" (Flick u. a. 2017, 14) beschrieben und neue Erkenntnisse und somit Theorie generiert werden. Theorie und Erfahrung bilden damit einen Zirkel, der durchbrochen werden muss, um neue Theorien hervorzubringen. „Erkenntnisfortschritt ist also an Theoriegenerierung gebunden" (Bohnsack 2014b, 31) und die Arbeit am Einzelfall ist die einzige Möglichkeit, etwas über die komplexen Handlungen bzw. das komplexe handlungsleitende Wissen aussagen zu können (vgl. Flick u. a. 2017, 23). Studentische Professionalisierung soll damit also über die Rekonstruktion von Tiefenstrukturen, d. h. implizitem, handlungsleitendem Wissen, welches den Befragten selbst nicht zugänglich ist, erforscht werden. Diese Forschungsprogrammatik muss gleichsam in Erhebungs- wie Auswertungsmethode wirksam werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003, 19).

4.2 Sample und Erhebungszeitpunkte

Basierend auf den SPPs als Forschungsfeld bildet die erste Kohorte der Projektdurchführung das Sample dieser Arbeit. Es setzt sich aus neun Studierenden, drei Studenten und sechs Studentinnen, im Alter von 22-27 Jahren zusammen. In der professionstheoretischen Verortung dieser Arbeit wurde der Habitusbegriff zur Beschreibung des aus der sozialen Herkunft entstehenden, handlungsleitenden Wissens genutzt. Dieser soll forschungspraktisch darüber Aufschluss geben, mit welchen impliziten Wissensbeständen die Studierenden das SPP beginnen. Dazu wurde vor dem SPP-Projektstart im Zeitraum Oktober/November 2016 mit jedem*jeder SPP-Studierenden ein narrativ-fundiertes[22] Einzelinterview durchgeführt. Die theoretische Folie der Entwicklungsaufgaben soll die Veränderung im Sinne von Professionalisierung im Rahmen des SPPs beschreibbar machen. Dazu wurde nach dem SPP im Zeitraum Juni 2017 ein zweites narrativ-fundiertes Einzelinterview geführt. Im Sinne der qualitativen Forschung werden Erhebung und Auswertung als zirkuläre Prozesse verstanden und griffen auch in diesem Forschungsprojekt ineinander (vgl. Froschauer & Lueger 2003, 28), sodass die Auswertung der Interviews des ersten Zeitpunktes bereits vor der Erhebung der Interviews des zweiten Zeitpunktes stattfand.

22 Der Begriff des ‚narrativ-fundierten' Einzelinterviews soll im Rahmen dieser Arbeit genutzt werden um die Nähe, wie auch den Unterschied zu Schützes ursprünglicher Konzeption des narrativ-biographischen Interviews deutlich zu machen, der in 4.3 genauer beschrieben wird.

4.3 Erhebung mit dem narrativ-fundierten Interview in Anlehnung an Schütze

Mit der Forschungsfrage nach der studentischen Professionalisierung in SPPs und dabei insbesondere mit Blick auf (den) Studierendenhabitus gerät die individuelle Biographie der Studierenden in den Blick. Obgleich die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion durch die Ausrichtung an der Rekonstruktion des Konjunktiven mit der Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode verzahnt ist (vgl. Bohnsack 2014b, 23), ermöglichen Einzelinterviews im Rahmen dieser Arbeit einen Blick auf die individuelle Biographie, bevor im Rahmen der Typenbildung der „Primordialität" des Konjunktiven Rechnung getragen wird (Bohnsack 2017, 74ff.). Die Erhebungsmethode des Interviews ermöglicht außerdem den Blick auf das Reden über die Handlungspraxis, während die Erhebungsform der teilnehmenden Beobachtung eher die Handlungspraxis selbst in den Blick nimmt (vgl. Loos & Schäffer 2001, 40). Einzelinterviews ermöglichen also einerseits den hier gewünschten Blick auf die individuelle Biographie und andererseits das Sprechen über Handlungspraxis. An diese Entscheidung schließt sich die Frage nach der Art des Interviews an. Obgleich auch das problemzentrierte Interview nach Witzel oder das Experteninterview nach Meuser und Nagel am Prinzip der Offenheit orientiert sind, sind diese doch wesentlich strukturierter angelegt als das narrativ-biographische Interview nach Schütze, welches auf autobiographische Stegreiferzählungen fokussiert und daher als Erhebungsmethode gewählt wurde (vgl. Nohl 2012, 17). Erstens (1) sollen narrative, also erzählgenerierende Interviews den befragten Personen damit einen Gestaltungsspielraum und eine größtmögliche Offenheit ihrer Relevanzsetzungen eröffnen, indem ihnen die Strukturierung des Themas überlassen wird (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, 439f.). Zweitens (2) soll im narrativen Interview nicht nur die Ebene der Alltagskommunikation angesprochen werden, „sondern [es sollen] auch die Erfahrungen, aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zur Artikulation [gebracht werden]" (Nohl 2012, 1). In dem Zusammenhang stellt sich die Bedingung, dass die Befragten erst einmal frei von ihren Erfahrungen erzählen können. Wie es der Name des narrativen Interviews schon andeutet, wird hierbei ein starker Fokus auf die Narrationen, d. h. die Erzählungen der Interviewten, gelegt. Das liegt in einem engen Zusammenhang zwischen der Erzählung und der gemachten Erfahrung begründet (vgl. Jakob 2013, 219).[23] Die Rekonstruktion von handlungsleitendem Wissen gelingt bestmöglich über Stegreiferzählungen, welche durch einen erzählgenerierenden Impuls ausgelöst werden und durch Zugzwänge des Erzählens eine verstehbare Form erlangen sollen (vgl. Schütze 1983, 285). Anlehnend daran wurde auch in diesem Forschungsprojekt mit einem Erzählstimulus begonnen, der möglichst viel Raum für Relevanzsetzungen bei den Befragten eröffnen sollte.[24]

Der Impuls des ersten Interviews fokussierte insbesondere die Studienbiographie:

> „Mich interessiert Ihre Geschichte, wie es dazu kam, dass Sie Lehramt studieren. Ich möchte Sie daher bitten, mir Ihre Geschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen, mit allem, was für Sie dazugehört. Sie können anfangen wo Sie möchten."

Der Impuls des zweiten Interviews zielte auf die Erlebnisse der Praxisphase:

> „Also, NAME, du[25] warst jetzt seit November letzten Jahres sowohl in der Schule als auch hier an der Uni in dein SPP eingebunden. Seit letztem Monat ist dein SPP abgeschlossen. Kannst du dich erinnern,

23 Zum Zusammenhang zur linguistischen Erzählforschung siehe auch: Jakob 2013, 223

24 Der vollständige und zusammenhänge Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

25 Da zwischen den beiden Interviewzeitpunkten das Begleitseminar lag, in dem das „du" die Umgangsform war, auf die sich geeinigt wurde, wurde im zweiten Interview anders als im ersten Interview das „du" verwendet.

wie das SPP begonnen hat, was war am Anfang und wie ging es dann weiter? Kannst du mir von deinen Erfahrungen im SPP berichten?"

Wie sich in beiden Erzählstimuli zeigt, wird hierbei nicht dem klassischen Stimulus des biographisch-narrativen Interviews nach Schütze gefolgt. Dies liegt darin begründet, dass die Frage nach studentischer Professionalisierung auf eine bereits eingegrenzte biographische Phase abzielt und damit eine gesamtbiographische Betrachtung nicht zwingend notwendig macht.
Im Anschluss an die sogenannte Erzählkoda werden wie im klassischen narrativen Interview immanente und exmanente Nachfragen gestellt (vgl. ebd.), welchen im Rahmen dieser Erhebung ein höherer Stellenwert zugesprochen wird, als ursprünglich bei Schütze angedacht. Erstere zielen auf bereits angesprochene Themen ab, die sich im Verlauf des Interviews als relevant für die Forschungsfrage und/oder die*den Interviewte*n herausgestellt haben und sollen weiterhin bestmöglich narrationsfördernd sein (vgl. Nohl 2012, 19). Im Anschluss daran werden in einem exmanenten Nachfrageteil Aspekte angesprochen, die nicht aus den Relevanzsetzungen des*der Interviewten hervorgegangen, durchaus aber von Interesse für die Beantwortung der Forschungsfrage sind. Hierbei deutet sich ein weiterer Unterschied zum klassischen biographisch-narrativen Interview an, bei welchem im exmanenten Nachfrageteil versucht wird, die Interviewten unter Argumentationsdruck zu stellen, indem nach den Gründen oder Motiven für ihr eigenes Handeln gefragt wird (vgl. ebd., 19f.). Im hier konzipierten exmanenten Teil werden Nachfragen zum SPP-Arrangement, sowie zur grundlegenden Forschungsfrage nach studentischer Professionalisierung gestellt. Diese zielen nicht explizit auf argumentative oder bewertende Passagen ab, können allerdings durchaus weniger narrativ aussehen als in den vorangegangenen Interviewteilen. Sofern nicht durch eigene Relevanzsetzungen bereits thematisiert, wurden im ersten Interview hierbei Fragen zu folgenden Aspekten gestellt:

- Eintritt ins Lehramtsstudium und Berufswahlmotivation
- eigene Schwerpunktsetzungen im Studium
- Erfolgsgeschichten und Krisenmomente
- Theorie und Praxis im Studium
- verschiedene universitäre Wissensbestände
- die Erwartungen an das Studien-Praxis-Projekt

Im zweiten Interview zielten die exmanenten Nachfragen, sofern nicht durch eigene Relevanzsetzungen thematisiert, auf folgende Aspekte ab:

- die Erfahrungen im Studien-Praxis-Projekt
- Erfolgsgeschichten und Krisenmomente
- die Vernetzung der Wissensbestände im Rahmen des Projektes mit Blick auf vorher erworbenes und neu erworbenes Wissen
- die unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen im Studien-Praxis-Projekt
- die Rückschau auf die Erwartungen vor dem Projekt

In einer angeschlossenen direktiven Phase im zweiten Interview wurden die Studierenden gebeten, ihr Projekt resümierend zu beschreiben. Schließlich wurde ihnen ihre eigens entworfene bildliche Darstellung ihres Projektes gezeigt, und sie wurden gebeten, diese zu beschreiben und ihre Herstellung zu erklären.[26] Um die Kritik am narrativen Interview wissend, soll das Ver-

26 Dieser Schritt wurde durch eine Reflexion der forschungsbezogenen Erkenntnisse aus dem ersten Interview hinzugezogen, um Interviewpartner*innen, die nur schwierig in selbstläufige Erzählungen gebracht werden konnten, weitere Impulse anzubieten.

fahren in Bezug auf diese Arbeit als passend eingeschätzt werden, da hiermit die individuelle Professionalisierung durch den Zugriff auf implizites Wissen der Befragten und auf Prozessstrukturen, die ihren Entwicklungen einen Rahmen geben, nachgezeichnet werden können.[27]

4.4 Reflexion der eigenen Rolle im Erhebungsprozess

Die Rollenkonstellation, einerseits Forscherin und andererseits Projektmitarbeiterin zu sein, muss hier insbesondere deswegen reflektiert werden, da im Rahmen der Projektmitarbeit das in 3.2 dargestellte Begleitseminar durchgeführt wurde, welches mich als Forscherin den SPP-Studierenden in einer spezifischen Rolle präsentiert hat. Die Datenerhebung mithilfe der narrativfundierten Interviews[28] müssen also in diesem Zusammenhang betrachtet und Phänomene wie soziale Erwünschtheit oder der Interviewerin angepasstes Antwortverhalten, sowohl auf inhaltlicher als auch auf sozialer Ebene bei der Rekonstruktion mitgedacht werden. Des Weiteren ist kritisch zu reflektieren, dass sich die Erfahrungsräume Alter bzw. Generation und studienbiographische Sozialisation im Lehramt der Interviewten und Interviewerin ähneln, was ebenfalls bei der Dateninterpretation mitgedacht werden muss und unter 5.3 beschrieben wird. Durch den Fokus auf die im narrativen Interview fokussierten Stegreiferzählungen und die darin wirksam werdenden Erzählzwänge treten argumentative Strukturen, die auf sozialer Erwünschtheit basieren, jedoch in den Hintergrund. Dadurch wird die Darstellung durch die Interviewten weniger steuerbar und der Zugriff auf die dahinterliegenden Haltungen wird möglich (vgl. ebd., 22f., unter Rückbezug auf Schütze und Kallmeyer). Zudem werden, wie im Folgenden dargestellt, durch die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode Zweckrationalitäten methodologisch ausgeklammert.

27 Zur Kritik und Gegenkritik siehe: Küsters 2009, 32-38; Mey 2000, 145; Schütze 1983, 284.
28 Zumindest des zweiten Interviews, das erste Interview lag zeitlich gesehen vor dem Seminarstart.

5 Auswertung mit der Dokumentarischen Methode

Als angemessenes rekonstruktives Auswertungsverfahren, das an das narrativ-fundierte Interview als Erhebungsverfahren anschließen kann, wird die Dokumentarische Methode in ihrer Weiterentwicklung für die narrativen Interviews nach Nohl gewählt. Um die Dokumentarische Methode in ihrer Forschungspraxis grundständig beschreiben zu können, sollen vorab die grundlagentheoretischen Annahmen dargelegt werden.

5.1 Grundlagentheoretische Annahmen

5.1.1 Die Unterscheidung zweier Wissensebenen

Erkenntnistheoretisch bildet Karl Mannheims Wissenssoziologie (1964, 1980) den grundlagentheoretischen Bezug der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014b, 11). Mannheim (vgl. 1964, 1980) unterscheidet zwischen zwei Wissensebenen, der des theoretischen und der des atheoretischen Wissens. Bohnsack schreibt diesen beiden Wissensformen in seiner forschungspraktischen Weiterentwicklung in den 1990er Jahren unterschiedliche Charakteristika zu: Das theoretische Wissen stellt ein explizites und kommunikatives, also explizierbares Reflexionswissen über die Praxis dar, welches gesellschaftlich verankert, und damit milieuübergreifend ist und von Alltagstheorien, weil- und um-zu-Motiven sowie Normen und Erwartungserwartungen der Akteur*innen über ihre Praxis geprägt ist. Dabei werden die weil-Motive von Bohnsack (2017, 87f.) als „Erklärungstheorien" und die um-zu-Motive als „Orientierungstheorien" bezeichnet. Dieses Wissen kann expliziert werden, „beinhaltet theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden" (Asbrand, 2011, 2).

Im Gegensatz zu diesem kommunikativ-theoretischen Wissen handelt es sich beim konjunktiv-atheoretischen Wissen um das handlungsleitende Wissen, den modus operandi der Handlungspraxis, welcher implizit bleibt. „Das konjunktive Wissen [...] ist [ein] atheoretisches, implizites Wissen. Es handelt sich um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen" (ebd.). Es gründet in der Erfahrungsschichtung durch die Handlungspraxis, also nach Mannheim, dem strukturähnlichen Erfahrungsraum oder nach Bohnsack dem konjunktiven Erfahrungsraum, welcher ein unmittelbares Verstehen ermöglicht. Es handelt sich dabei um kollektive Orientierungen, da das Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen entsteht und daher von denjenigen geteilt wird, die aus demselben Erfahrungsraum stammen (vgl. Bohnsack 2014b, 43). „Konjunktive Erfahrungen sind fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge, die die Sozialisation von Individuen bestimmen und mit anderen geteilt werden" (Asbrand 2011, 3). Milieus, Generationen, Geschlecht oder Organisationen lassen sich beispielsweise als konjunktive Erfahrungsräume nennen (vgl. ebd.). Das dort entstehende Wissen ist Teil unseres routinierten, habitualisierten Handelns. Eine Explikation dessen würde uns nicht nur fremd vorkommen, sondern auch schwerfallen, da das atheortische Wissen schwierig in alltagstheoretische Sprache übersetzbar scheint (vgl. Nohl 2012, 5). Bohnsack (vgl. 2014b, 61) macht dies, unter Rückbezug auf Mannheim, am Beispiel der Alltäglichkeit des Schuhebindens deutlich, welches sich unserer direkten Explikationsbedürftigkeit und z. T. -fähigkeit entzieht.

Von diesen beiden Wissensebenen lassen sich zwei korrespondierende Sinnebenen ableiten. Auf der einen Seite der immanente Sinngehalt, d. h. das, was wörtlich und explizit vom Befragten

geäußert wird (vgl. Nohl 2012, 2). Hierbei gliedert sich der Sinngehalt noch einmal in den intentionalen Ausdruckssinn, d. h. die vom Befragten ausgedrückten Absichten und Motive seiner erzählten Erfahrungen einerseits, und den Objektsinn, d. h. die allgemeine Bedeutung des Textinhaltes andererseits (vgl. ebd.). Die Dokumentarische Methode geht nicht von Intentionalität von Handlungen sowie Rational-Choice-Erklärungen für Handeln aus. Dies liegt darin begründet, dass aus Sicht der Dokumentarischen Methode, das handlungsleitende Wissen den Akteur*innen, wenn überhaupt, nur aspekthaft zugänglich ist. Damit zeigen sich die Erklärungsmuster für das eigene Handeln und die Vorstellungen des Commonsense als sozial konstruiert (vgl. Bohnsack 2017, 87f.). Zweckrationalität wird also mit Blick auf die Frage, was unser Handeln leitet, zurückgewiesen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Subjekt zu dem tatsächlich handlungsleitenden Wissen keinen Zugriff hat, sondern im Rahmen der eigenen Commonsense-Theorien seine Handlungen im Nachhinein mit zweckrationalen Motiven auflädt, d. h. für ihn sinnlogische Erklärungen des eigenen Handelns konstruiert. Der Objektsinn kann also über das kommunikative Wissen, das von den Beforschten zum Ausdruck gebracht wird, rekonstruiert werden.
Auf der anderen Seite steht der Dokumentsinn. In Handlungen greifen wir unbewusst auf atheoretisches (nach Mannheim) bzw. implizites (nach Bohnsack) Wissen zurück. Die vom Befragten geschilderte Erfahrung wird hier als „Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert" (Nohl 2012, 2). Der Dokumentsinn verweist demnach weniger auf das *Was* als auf das *Wie*, die Herstellungsweise, wie der Sprechakt als Handlungsakt konstruiert wurde. Er fokussiert die Frage, „[i]n welchem (Orientierungs-)Rahmen [...] ein Thema behandelt [wird]" (ebd., 41). In diesem Sinne geht die Dokumentarische Methode und entlang Bohnsacks (2017, 74ff.) Weiterentwicklungen auch die praxeologische Wissenssoziologie von der „Primordialität" des Konjunktiven aus. Das habitualisierte Wissen, welches nicht reflexiv einholbar ist, ist bei der Frage nach Handlungsleitung vorrangig vor dem kommunikativ-normativen Wissen, da der Mensch in eine soziale Welt geboren wird, in der sich sein individuelles Selbst erst entfalten kann.

5.1.2 Der Wechsel der Analyseeinstellung

Um den Gegenstand der dokumentarischen Interpretation, „die Rekonstruktion der Konstruktion des Alltags" (Asbrand 2011, 3) aufzuschließen, fordert die Dokumentarische Methode, analog zu Mannheims zwei Sinnebenen, einen Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* (vgl. Bohnsack 2014b, 205). „Unterschieden wird zwischen der wissenschaftlichen Analyseeinstellung und der des Commonsense" (Asbrand 2011, 3), indem es einen gezielten Bruch mit den Commonsensetheorien der Beforschten gibt. Durch den daraus folgenden forschungspraktischen Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* hin zu *Wie*, gelingt es der Dokumentarischen Methode nicht nur, Aussagen über Alltagstheorien und das den Beforschten kommunikativ, d. h. explizit zur Verfügung stehende Wissen zu benennen, sondern vielmehr Tiefenstrukturen, d. h. latente Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. ebd., 5). Dieses latente Wissen bildet damit das handlungsleitende Wissen ab und „ist nicht ein Wissen über etwas, sondern ein Wissen um und innerhalb von etwas" (Bohnsack 2014b, 17). Der Rekonstruktion kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da davon ausgegangen wird, dass die Befragten selbst keinen bzw. nur einen aspekthaften Zugang zu ihrem handlungsleitenden Wissen haben, es also nicht selbst explizieren können. Sprechen, als eine Form von Handeln betrachtet, demonstriert also das latente Wissen und kann durch methodisch kontrollierte, d. h. intersubjektiv überprüfbare, Interpretationsleistung, eingeholt werden. Indem es bei der dokumentarischen Interpretation um den Versuch der Beschreibung des modus operandi, also des handlungsleitenden Wissens

geht, handelt es sich hierbei nicht um die Bewertung, sondern um das Verstehen von impliziten Orientierungen (vgl. Asbrand 2011, 4). Die Dokumentarische Methode folgt damit der Erkenntnisgenerierung der Abduktion, indem die Regelsysteme der Befragten rekonstruiert werden, um so zu verallgemeinerbaren Regeln bzw. zu Typengenerierungen zu kommen (vgl. Bohnsack 2014b, 215f.).
Da in dieser Arbeit die Orientierungen der Studierenden im SPP im Mittelpunkt stehen, soll gezielt danach gefragt werden, wie ein Thema behandelt wird, also welcher Dokumentsinn sich rekonstruieren lässt. Um eine Antwort auf die Forschungsfrage nach der studentischen Professionalisierung im SPP zu erhalten, richtet sich das Forschungsinteresse dieses Projektes damit weniger auf das, *was* gesagt wird, sondern eher darauf, *wie* gesprochen wird, in welchem Rahmen ein Thema behandelt wird (vgl. Nohl 2012, 2; siehe dazu auch: Mannheim 1964).

5.1.3 Die Unterscheidung zwischen Habitus und Norm

Während die dargestellten Grundlagen der Dokumentarischen Methode die Fokussierung auf das präreflexive, konjunktive Wissen stark hervorheben und das kommunikativ-explizierbare Wissen wenig Stellenwert erhält, gibt es in den neueren methodisch-methodologischen Entwicklungen Tendenzen, auch dem kommunikativen Wissen eine Aussagekraft zuzusprechen (vgl. Bohnsack 2014a, 37).

ORIENTIERUNGSRAHMEN

Kommunikatives Wissen: Orientierungsschemata

- Common Sense-Theorien über die Handlungspraxis (‚theoretisches Welt-Erkennen') mit Stereotypisierungen und legitimatorischen Funktionen
- zweckrationales (deduktives) Modell des Handelns und der Sinnkonstitution (Um-zu-Motive)
- Orientierung an Erwartungserwartungen: Normen und Rollen
- Ebene des institutionalisierten Handelns
- Ebene sozialer Indentitäten resp. Subjektcodes
- methodischer Zugang primär über theoretisierende und argumentative Texte und die darin implizierten Gegenhorizonte

Spannungsverhältnis/implizite Reflexion

Konjunktives Wissen: Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne)

- modus operandi der Handlungspraxis selbst (‚existenzielle Vor-Struktur des Daseins')
- reflexives (zirkelhaftes) Modell der Sinn- und Handlungskonstitution
- konjunktive (implizite) Bedeutung von Äußerungen und Handlungen
- methodischer Zugang primär über Erzählungen und Beschreibungen sowie mentale und materiale Bilder und die darin implizierten Gegenhorizonte

Abb. 11: Die Konzeption des Orientierungsrahmens in der Dokumentarischen Methode (eigene Darstellung nach Bohnsack 2014a, 37)

Wie die obenstehende Graphik verdeutlicht, benennt Bohnsack das kommunikative, explizite Wissen mit dem Begriff des Orientierungsschemas. Hier bilden sich Normen, Regeln, Handlungsentwürfe, Gesellschaftstheorien, Reflexionen zur eigenen Rolle, sowie zu institutionellen und organisatorischen Ordnungen, und Alltagstheorien ab. In aktuellen Forschungsarbeiten wird, wie in 1.3 bereits gegenstandsbezogen dargelegt wurde, darauf hingewiesen, dass diese Normen zueinander in Kontrast stehen können, d.h. „unterschiedliche normative Forderungen als widerstreitend erfahren werden" (Sotzek u.a. 2017, 320). Den Gegenpol zu den Orientierungsschemata bildet der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, welcher die impliziten Wissensbestände, das handlungsleitende Wissen, also die hinter den Alltagstheorien liegenden Orientierungen beschreibt (Bohnsack 2014a, 44). Der Begriff des Orientierungsrahmens im engeren Sinne, der „die Struktur der Handlungspraxis selbst" (Rauschenberg & Hericks 2017, 111) bezeichnet, wird von Bohnsack (vgl. 2014a, 37) synonym zum Begriff des Habitus gebraucht. Er geht bei seiner Füllung des Habitusbegriffs, insbesondere im Rahmen der dokumentarischen Bildanalyse, auf Panofsky zurück, der den Habitus als „Träger des Dokumentsinns" (Bohnsack 2014b, 63) bzw. als „Gegenstand der […] dokumentarischen Interpretation" (Bohnsack 2017, 25) beschreibt und diesen im Rahmen der Bildanalyse vom „immanenten Sinn" unterscheidet (vgl. Bohnsack 2011, 56). Die Verknüpfung zum Habitusbegriff im Rahmen von Bourdieus Kulturanalyse wird deutlich, indem Bohnsack (2017, 296f.) auch hierbei davon spricht, dass dieser den „dokumentarischen Sinngehalt[.]" darstelle. Damit ist die Habitustheorie, wie in 1.3 dargestellt, nicht nur grundlagentheoretische Bezugstheorie für die professionstheoretische Verortung dieser Arbeit, sondern bildet auch die methodologische Grundlage.
Entlang der neueren Entwicklungen der Dokumentarischen Methode, wird nun der Habitus in Zusammenhang mit den Orientierungsschemata gebracht, sodass die Reproduktion oder auch die Ausgestaltung des Habitus durch die Auseinandersetzung mit den Normen in den Blick gerät (vgl. Bohnsack 2013, 181). Diese ins Verhältnis-Setzung bzw. das daraus entstehende Spannungsverhältnis wird von Bohnsack (vgl. 2014a, 37) als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne beschrieben. „Die normativen Erwartungen werden also in ihrer Diskrepanz zum Modus Operandi des Habitus erfahren und umgekehrt" (Bohnsack 2020, 59). Sotzek u.a. (2017, 315) schreiben diesem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne sogar die eigentliche „konstitutive metatheoretische Bedeutung" zu.
Damit wird sowohl methodologisch als auch forschungspraktisch eine Relevanz beider Wissensformen erreicht, die neben dem handlungsleitenden Wissen im Sinne des Orientierungsrahmens im engeren Sinne auch einen Fokus auf die Spannungsverhältnisse legt (vgl. Rauschenberg & Hericks 2017, 112). Asbrand, Pfaff und Bohnsack (vgl. 2013, 6) füllen die Orientierungsschemata inhaltlich als „normative Erwartungen, Um-zu-Motive, exteriore Zuschreibungen und Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis". Im Rahmen dieser Arbeit sollen insbesondere die Normen differenziert betrachtet werden, da auch Bohnsack (vgl. 2017, 54) diesen besondere Wichtigkeit innerhalb der Orientierungsschemata zuschreibt. Normen stellen kontrafaktische Erwartungen dar, d.h. „Erwartungen, die aufrecht erhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind" (ebd., 55). Dem Habitus zwar äußerlich bleibend, „werden [sie dennoch] aber durch diesen *erfahren* und *gedeutet*" (Hericks, Sotzek u.a. 2018, 68; Herv.i.O.) und können dadurch in ein Spannungsverhältnis zu ihm treten. Bohnsack (vgl. 2017, 54) unterscheidet bei diesen exterioren Verhaltenserwartungen die Identitäts- und die Institutionsnormen. Während die institutionellen Normen in „*expliziter* Form gegeben sind" (ebd.: Herv.i.O.) und „verstanden [werden können] als wahrgenommene institutionelle Erwartungserwartungen" (Hericks, Sotzek u.a. 2018, 68), ist den

Identitätsnormen ein „genuin *impliziter* Charakter eigen“ (Bohnsack 2017, 54; Herv. i.O), „werden [sie doch] im Sinne von Selbst- und Fremdidentifizierungen als gesellschaftlich produziert gedacht“ (Hericks, Sotzek u. a. 2018, 68).
Insbesondere für Forschungen im Bereich Schulforschung und Professionsforschung und Lehrer*innenbildung erweist sich diese Weiterentwicklung als ertragreich, lassen sich damit doch die stark normativ durchzogenen Bereiche Schule und Lehrer*innenhandeln tiefergehend analysieren (vgl. Bohnsack 2020, 69ff.). Auch für die Frage nach der Beforschung des Lehramtsstudiums zeigt sich das Potential dieser Weiterentwicklung, wurden doch in Kapitel 2 die konkurrierenden Ansprüche an die universitäre Phase des Lehramtsstudiums deutlich, deren normative Implikationen auf studentische Habitus treffen. Und schließlich erweist sich diese Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode auch mit Blick auf das Forschungsfeld der SPPs als anschlussfähig, indem es geeignet ist, Spannungen zwischen Identitäts- und Institutionsnormen und dem Habitus zu beschreiben.

5.2 Die Forschungspraktische Auswertung mit der Dokumentarischen Methode

Tab. 1: Stufen der Dokumentarischen Interviewinterpretation (nach: Nohl 2012, 39)

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl der zu transkribierenden Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Forschungspraktisch zeigt sich die praxeologische Analyseeinstellung und damit die Trennung von *Was* und *Wie* in den beiden aufeinanderfolgenden Bearbeitungsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2014b, 136; Bohnsack u. a. 2013, 14; Nohl 2012, 3).

5.2.1 Die formulierende Interpretation

Mit der formulierenden Interpretation wird im Bereich des immanenten Sinns gearbeitet. Sie dient einerseits zur systematischen Strukturierung des Materials, indem die Auswahl der zu transkribierenden Interviewabschnitte anhand dreier Kriterien läuft: Themen, die vorab als relevant für die Forschungsfrage eingestuft wurden, Themen, von denen die Interviewten besonders ausführlich, engagiert oder metaphorisch – in sogenannten Fokussierungsmetaphern – berichten, und Themen, die in unterschiedlichen Fällen auftauchen und sich so für die komparative Analyse eignen (vgl. Nohl 2012, 40). Andererseits leistet es die formulierende Interpretation als methodischer Schritt, die Interpretationsbedürftigkeit des Gesprochenen herauszustellen (vgl. ebd., 41; Bohnsack 2014b, 136), indem das Gesagte in eigenen Worten paraphrasiert wird, um so die milieugebundene Sprache der Beforschten in die milieugebundene Sprache der Forschenden zu übertragen. „Schon die[se] Reformulierung des thematischen Gehalts dient dazu, die Forschenden gegenüber dem Text fremd zu machen“ (Nohl 2012, 41).

5.2.2 Die reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation zielt auf „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, d. h. auf die Art und Weise, *wie,* d. h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack, 2014b 137; Herv. i. O.). Es wird hier also weniger auf das, *was* gesagt wird, geschaut, als auf die Art und Weise, *wie* gesprochen, *wie* ein Thema bearbeitet wird. Die reflektierende Interpretation nähert sich daher der Frage nach dem impliziten, dem atheoretischen Wissen. Sowohl die formalen als auch die semantischen Aspekte kommen hier zur Geltung, da „[d]ie Semantik des Textes […] von seiner formalen Konstruktion nicht zu trennen [ist]“ (Nohl 2012, 41).

In der formalen Interpretation werden im Text mit Rückbezug auf Schützes Narrationsstrukturanalyse die Textsorten Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung bestimmt (vgl. ebd., 41f.). Diese können sich über größere oder kleinere Textelemente erstrecken und auch in Form von Hintergrundkonstruktionen überlappen. Bezüglich der Textelemente wird in dieser Arbeit von Passagen, Sequenzen und Segmenten gesprochen, wobei eine Passage, die ein Textelement eines größeren Umfangs beschreibt, aus mehreren Sequenzen besteht, die jeweils eine Sinneinheit abbilden. Eine Sequenz wiederum besteht aus mehreren Segmenten, welche in dieser Arbeit die kleinste Analyseeinheit bezeichnen und einzelne Wörter oder auch Wendungen in den Blick nehmen. Innerhalb der Textsortentrennung kommt der Textsorte Erzählung besondere Aufmerksamkeit zu. Erzählungen, aber auch Beschreibungen, ermöglichen Einblicke in die persönliche Erfahrungsaufschichtung, liefern also einen Zugang zum atheoretischen, handlungsleitenden Wissen (vgl. ebd., 28) und können so Aufschluss über im SPP gemachte Erfahrungen geben. Durch die Textsorten Argumentation und Bewertung geraten verstärkt Äußerungen, bei denen die erzählte Zeit durch die Erzählzeit überformt wurde und die der Interviewsituation Rechnung tragen, in den Blick (vgl. ebd., 42). Im Rahmen der Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode wird also deutlich, dass neben der Bedeutsamkeit der Textsorten Erzählung und Beschreibung zur Rekonstruktion des Habitus nun auch den Textsorten Argumentation und Bewertung im Rahmen der Rekonstruktion der Normen mehr Augenmerk geschenkt wird (vgl. Rauschenberg & Hericks 2017, 115). Dies scheint insbesondere bezüglich der bereits genannten Aspekte von Lehrer*innenbildung als normatives Feld sowie der Doppelrolle der Interviewerin bedeutsam.

Im Rahmen der semantischen Interpretation wird nun das *Wie* des Gesprochenen genauer betrachtet, um zu einer „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Nohl 2012, 45; Herv. i. O.), zu gelangen. Diese semantische Ebene, die die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens möglich macht, zielt auf das Wissen ab, welches den Akteur*innen selbst nicht oder zumindest nur aspekthaft zugänglich ist. Der*die Beobachtende erreicht so einen Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteur*innen, das letzteren selbst durch die tiefenstrukturelle Verortung nicht zugänglich ist. Es wird in diesem Sinne nicht danach gefragt, „*was* die gesellschaftliche Realität ist, sondern *wie* diese Realität hergestellt wird“ (ebd.; Herv. i. O.).

Im Rahmen dieser semantischen Interpretation liegt ein besonderes Augenmerk auf der Analyse von Fokussierungsmetaphern. Diese bezeichnen „besonder[s] interaktive und metaphorisch[.]“ (Bohnsack 2014b, 138) dichte Segmente, die einen Hinweis auf ein Erlebniszentrum geben, in dem sich der Orientierungsrahmen abbildet (vgl. Bohnsack 2014a, 39). Weiterhin geben positive und negative (Gegen-)Horizonte sowie deren Enaktierungspotentiale Aufschluss über den Orientierungsrahmen, innerhalb dessen ein Thema verhandelt wird (vgl. Bohnsack 2014b, 138). Bohnsack (vgl. ebd., 137f.) zufolge lassen sich dabei die positiven und negativen Horizonte über die Analyse der positiven und negativen Gegenhorizonte erschließen. Hinzugenommen werden

soll an dieser Stelle die Ausdifferenzierung Przyborskis (2004, 56), die positive Horizonte als „positive Ideale, die eine Richtung [...] anzeigen, auf die eine Orientierung zustrebt", versteht. Des Weiteren sollen sie entweder als grundsätzlich realisierbar oder einen bereits existierenden Zustand beschreibend begriffen werden. Im Kontrast dazu werden im Rahmen dieser Arbeit positive Gegenhorizonte als Idealvorstellungen verstanden, deren Erreichen als nicht sehr wahrscheinlich eingestuft wird. Przyborski (vgl. ebd.) führt außerdem die negativen Gegenhorizonte an, die Richtungen oder Entwicklungen beschreiben, deren Ausgang abgelehnt wird. Auch hierbei soll hinzugefügt werden, dass diese negativen Gegenhorizonte sich durch eine geringere Eintrittswahrscheinlichkeit auszeichnen. Äquivalent dazu werden im Rahmen dieser Arbeit negative Horizonte als abzulehnende Vorstellungen begriffen, deren Eintreten wahrscheinlicher ist bzw. deren Zustand bereits vorliegt. Neben dem Unterscheidungsmerkmal des Positiven bzw. Negativen wird in den Ausdifferenzierungen der (Gegen-)Horizonte insbesondere das Unterscheidungsmerkmal der Realisierung bzw. der Wahrscheinlichkeit hervorgehoben, welches auf den Begriff des Enaktierungspotentials zurückgeht (vgl. ebd.; mit Bezug auf Bohnsack u.a. 1989). Przyborski (ebd.) beschreibt das Enaktierungspotential neben den (Gegen-)Horizonten auch als weiteres „Strukturmerkmal" der semantischen Interpretation.
Bereits im Rahmen der semantischen Analyse nimmt die komparative Analyse einen wichtigen Stellenwert ein, indem davon ausgegangen wird, dass sich die Orientierungsrahmen erst vor dem Hintergrund der komparativen Analyse abzeichnen. Dazu werden innerhalb eines Falls auf der Ebene des *Wie* von einem Thema ausgehend, homologe Äußerungen zu anderen Themen gesucht, sodass von einer themenübergreifenden homologen Bearbeitung gesprochen werden kann. Daraus lässt sich eine implizite Regelhaftigkeit einer Art und Weise der Handlungspraxis herauskristallisieren. Der hierbei vorgenommene Intrafallvergleich wird im weiteren Vorgehen um Interfallvergleiche erweitert. Hierbei erfolgt die Suche sowohl nach maximalen als auch nach minimalen Kontrasten (vgl. Nohl 2012, 46f.). Gemeinsam bilden sie das Vorgehen der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode ab, die darauf fußt, dass „jede Interpretation [...] an Vergleichshorizonte gebunden [ist]" (ebd., 49). Diese sollen verhindern, den Einzelfall am Maßstab der eigenen Normalitätsvorstellungen und normativen Setzungen als Forschende*r zu spiegeln. Der Fallvergleich hat hier demnach die Funktion, die mit der Standortgebundenheit der Forschenden verbundene Interpretation methodisch zu kontrollieren (vgl. ebd.). Je weitreichender die Vergleichshorizonte, desto methodisch kontrollierter, d.h. besser intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar (vgl. Bohnsack 2014b, 139). Durch den Fallvergleich sollen dann im kontinuierlichen Verlauf des Interpretierens steigende Vergleichshorizonte an das Material angelegt werden (vgl. Asbrand 2011, 11). Auch die Diskussion der Interpretationen in Forschungswerkstätten spielt eine große Rolle, da sie nicht zuletzt auch dazu dient, die Standortgebundenheit des*der Forschenden zu kontrollieren. Dies liegt darin begründet, dass grundsätzlich nicht davon ausgegangen werden kann, dass er oder sie in der Lage ist, die eigene Standortgebundenheit zu überschreiten (vgl. Bohnsack 2014b, 218; siehe dazu auch: Mannheim 1964) und eine voraussetzungsfreie Annäherung an den Gegenstand zu fokussieren. Insgesamt bleibt „[b]ei [...] der Reflektierenden Interpretation [...] also die Besonderheit oder Gesamtgestalt des Falles oberster Bezugspunkt von Analyse und Darstellung" (Bohnsack 2014b, 139). Dies verändert sich im Schritt der Typenbildung, bei dem von den Einzelfällen abstrahiert werden soll.

5.2.3 Die Typenbildung

Um generalisierbare Aussagen abzuleiten, nutzt die Dokumentarische Methode die Typenbildung. Dabei „werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund, [...] in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, anderer-

seits“ (ebd., 143). Hierzu werden die sich noch auf Fallebene befindenden (Vergleichs-)Dimensionen von den Einzelfällen gelöst und zu übergreifenden Typologien abstrahiert (vgl. Nohl 2019, 57-60). Die beiden originären Schritte werden als sinngenetische und als soziogenetische Typenbildung bezeichnet. Als alternativer Schritt soll die relationale Typenbildung dargestellt werden.
Die sinngenetische Typenbildung verdeutlicht, welche Orientierungsrahmen bei der Bearbeitung eines bestimmten Themas existieren (vgl. Nohl 2012, 7). Die Vergleichbarkeit entsteht über ein „‚tertium comparationis', also das den Vergleich strukturierende geteilte Dritte“ (Bohnsack 2014b, 222). Lässt sich in mehreren Fällen eine Art und Weise, ein Problem zu bearbeiten, finden, welches mit einer anderen Art und Weise (maximal) kontrastiert, dann kann dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall gelöst werden und nimmt die Form eines abstrahierten Typs an (vgl. Nohl 2012, 51). Dabei bildet „[d]er Kontrast in der Gemeinsamkeit [das] fundamentale Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 2014b, 145). Die Herausbildung von Typen, die einen höheren Abstraktionsgrad als die Einzelfälle haben, wird dadurch möglich. Diese Typen können ein Spektrum der Art und Weise mit einem Thema umzugehen aufzeigen, in welches sich alle weiteren Fälle einordnen lassen. Die Identifikation einer Basistypik, d. h. „jene[r] Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013, 253), stellt darüber hinaus einen weiteren Schritt der Systematisierung innerhalb der Typenbildung dar, indem sich eine Typik als Basis der anderen rekonstruieren lässt. Bezogen auf dieses Forschungsprojekt lässt sich auf sinngenetischer Ebene fragen, ob sich zu den Entwicklungsaufgaben, die im SPP wahrgenommen werden, unterschiedliche Typen der Bearbeitung dieser Aufgaben rekonstruieren lassen.
Für die Generierung einer mehrdimensionalen Typologie ist, der klassischen Sicht der Dokumentarischen Methode nach, der Schritt der soziogenetischen Typenbildung notwendig (vgl. Nohl 2012, 7). Es werden soziogenetische Aspekte bzw. soziale Kategorien wie u. a. Generation, Milieu und Geschlecht einbezogen, da diese gemeinsame, strukturidentische Erfahrungsräume bilden, in denen gemeinsame, handlungsleitende Orientierungsrahmen entstehen (vgl. Bohnsack 2014b, 143). Während es bei der Sinngenese um die Typisierung je nach Umgang mit einem Thema geht, soll die soziogenetische Typenbildung die spezifischen Erfahrungshintergründe der Fälle und damit der Typen miteinbeziehen und die sinngenetische Typenbildung auf diese Weise mehrdimensional erweitern (vgl. Bohnsack u. a. 2018, 28-32; Nohl 2012, 52f.). Es geht darum, herauszuarbeiten, in welchem sozialen Zusammenhang diese Orientierungsrahmen stehen, worin also ihre Genese liegt. Erst durch den Einbezug mehrerer Dimensionen der Soziogenese wird die Bildung von mehrdimensionalen Typen möglich (vgl. Nohl 2012, 7), und die empirischen Ergebnisse erreichen einen Grad an Generalisierbarkeit. Die Fähigkeit, eine Typik zu generalisieren, hängt von den Überlagerungen dieser mit weiteren Typiken ab, damit diese „innerhalb einer ganzen *Typologie* verortet werden kann“ (Bohnsack 2014b, 145; Herv. i. O.). Um verschiedene soziogenetische Kategorien auf ihre Erklärungsmächtigkeit hin überprüfen zu können, bedarf ein entsprechendes Forschungsdesign eines breiten und vielfältigen Samples, welches aufgrund der kleinen ersten Kohorte der SPP-Studierenden nicht gewährleistet werden konnte. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit bleiben also auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung stehen. Eine soziogenetische Typenbildung mit einem größeren Sample wäre weiterführend aufschlussreich.
Mit der Entwicklung des Konzeptes der relationalen Typenbildung durch Nohl (2019) wird jedoch eine Möglichkeit eröffnet, ohne Soziogenese, Ergebnisse auf einem über die reguläre Sinngenese hinausgehenden Abstraktionsgrad zu erzielen. Durch die Entwicklung einer relationalen Typenbildung sollte damit in dieser Arbeit der forschungspraktischen Problematik eines relativ kleinen Samples und begrenzten Erhebungskontextes und der Anforderung des Abs-

traktionsniveaus der Ergebnisse begegnet werden (vgl. ebd., 52f.). Indem Nohl (ebd., 53) fragt, „ob sich […] nicht nur in Bezug auf eine Thematik verschiedene Orientierungen sinngenetisch typisieren lassen, sondern auch in Bezug auf eine zweite (und dritte) Thematik weitere Orientierungen typisierbar sind", wertet er Forschungsarbeiten ohne Soziogenese auf, indem er sie auf eine weitere Abstraktionsstufe hebt. „Während die Rede von […] der Mehrdimensionalität der soziogenetischen Typenbildung stets auf konjunktive Erfahrungsräume abhebt, sind Problemdimensionen durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert […]" (ebd., 60f.). Auf die Kritik von Bohnsack u. a. (2018, 33), mit der relationalen Typenbildung „keinen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum" zu eröffnen, entgegnet Nohl (vgl. 2019, 54, 56), das Individuelle werde in der relationalen Typenbildung durchaus ins Verhältnis zum Kollektiven gesetzt. In einer strikten Fokussierung auf das Konjunktive stecke zudem eine Verkürzung der sozialen Entitäten, die die Dokumentarische Methode erforschbar mache (vgl. ebd.).
Da sich diese Arbeit auf die Rekonstruktion von Interviews stützt, dient, wie unter 5.2 beschrieben, Nohls Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode für Interviews neben den methodisch-methodologischen Grundlagen Bohnsacks als Basis. Im Anschluss an Nohl wird der Dimensionsbegriff genutzt, der Zusammenhänge auf Fallebene beschreiben soll, die erst durch die Fallabstraktion zu Typologien abstrahiert werden können. Auf der Ebene der Typiken soll der Begriff der „Basistypik" nach Bohnsack (2013, 253) genutzt werden um eine Typik zu beschreiben, innerhalb derer die weiteren Typologien ihren Ursprung nehmen. Schließlich soll, wie bereits beschrieben, auf die Möglichkeit der relationalen Typenbildung nach Nohl (2019) zurückgegriffen werden. Der kontrastreichen Positionierungen Nohls und Bohnsack bewusst seiend, soll also nichtsdestotrotz in dieser Arbeit auf Konzeptualisierungen beider zurückgegriffen werden, um den Gegenstand der studentischen Professionalisierung methodisch-methodologisch erforschbar zu machen.

5.3 Reflexion der eigenen Rolle im Auswertungsprozess

Nach der Reflexion der eigenen Rolle im Erhebungsprozess soll nun auf den Auswertungsprozess geblickt werden. Entlang des Grundsatzes der Einklammerung des Geltungscharakters (vgl. Asbrand 2011, 3f.), soll es bei der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode grundsätzlich nicht darum gehen, eine Bewertung, sondern eine Beleuchtung unterschiedlicher Orientierungen vorzunehmen.
Schwieriger scheint es bei diesem Forschungsprojekt, der Anforderung gerecht zu werden, dass die Forscherin nicht dem Milieu der Erforschten angehört, um eine Distanz zum Feld herstellen und dessen konjunktive Orientierungsrahmen herauszuarbeiten zu können (vgl. ebd., 4; Loos & Schäffer 2001, 46). Die altersbezogene und bildungsbiographische Nähe von mir als Forscherin zu den Beforschten verlangt demnach eine entsprechende Orientierung an den Kontrollmechanismen, die die Dokumentarische Methode bereitstellt. In diesem Sinne wurde bei der Dateninterpretation frühestmöglich und kontinuierlich der komparative fallimmanente und fallexmanente Vergleich angestrebt. Sich im Material zeigende Verweise auf (vermeintlich) gemeinsame Erfahrungsräume wurden bewusst und genau mitinterpretiert und in Form von Memos im Forschungstagebuch festgehalten. Schließlich wurden die Daten über den gesamten Rekonstruktionsprozess in erziehungswissenschaftlichen, fremdsprachdidaktischen sowie interdisziplinären dokumentarischen Interpretationsgruppen, sowie Forschungskolloquien diskutiert und interpretiert, um die eigene Standortgebundenheit immer wieder methodisch kontrolliert in den Blick zu nehmen und die eigene biographische Nähe zu den Beforschten reflexiv einzuholen.

III Empirischer Teil

Vorgehen bei der Darstellung der Empirie

Die im Folgenden präsentierte dokumentarische Datenauswertung der narrativen Interviews erfolgt fallbezogen, wobei das Fallverständnis eines Interviewpartners bzw. einer Interviewpartnerin zugrunde gelegt wird. Zuerst werden die zwei Eckfälle Adrian Schuster und Johanna Grünspecht in ausführlichen Falldarstellungen präsentiert, die demselben Grundaufbau folgen: Anhand der Daten des Interviews 1 werden Aspekte des Orientierungsrahmens dargestellt, die sich im Verlauf der Datenauswertung über alle Fälle hinweg zur Dimension *Antizipiertes Berufsverständnis* verdichten und schließlich als Basistypik abstrahieren ließen. Anhand der Daten des Interviews 2 werden die Aspekte des Orientierungsrahmens dargestellt, die sich im Verlauf der Datenauswertung über alle Fälle hinweg als die Dimensionen *Zusammenarbeit im SPP*, *Rollenkonstruktion im SPP* und *Theorie-Praxis-Relationierung* im SPP bezeichnen ließen. Damit sei an dieser Stelle explizit auf den Unterschied zwischen rekonstruktivem Vorgehen und textlicher Darstellung verwiesen. Diese Entscheidung ergibt sich aus der Schwierigkeit der textlich linearen Darstellung und des zirkulären und fallimmanent sowie -exmanent vergleichenden Prozesses der Rekonstruktion.

Die Darstellung der Rekonstruktionen erfolgt stets entlang desselben Grundaufbaus: Die Textstelle wird mit einer kurzen Hinführung eingeleitet, die eine kondensierte und damit auch stärker interpretative Form der formulierenden Interpretation sowie, falls daran in der reflektierenden Interpretation angeknüpft wird, die Textsortenbestimmung beinhaltet. Danach folgt die reflektierende Interpretation, die auf eine die Interpretation der Textstelle abschließende Verdichtung hinführt. Letztere soll einerseits den konkreten Aspekt des Orientierungsrahmens des Falls verdeutlichen und andererseits die spezifische Ausprägung darstellen. Während die erste Falldarstellung Adrian Schusters ausschließlich über fallimmanente Vergleiche präsentiert wird, wird die zweite Falldarstellung Johanna Grünspechts bereits in Bezug zu Adrian Schuster im fallexmanenten Vergleich dargestellt. Auch an dieser Stelle sei auf den Unterschied zwischen rekonstruktivem Vorgehen und textlicher Darstellung verwiesen, indem der Fall Adrian Schuster in der Rekonstruktion gemäß der Dokumentarischen Methode sowohl über fallimmanente, als auch -exmanente Vergleiche rekonstruiert wurde. Daran anschließend werden mit Franziska Hoppe und Jakob Wagner zwei weitere kontrastierende Fälle im Rahmen von Fallportraits dargestellt. Anschließend folgen die weiteren Fälle des Samples als kurze Fallabstraktionen, bevor die Ergebnisse in Form einer Typenbildung abstrahiert werden.

6 Falldarstellungen

6.1 Falldarstellung Adrian Schuster

Adrian Schuster ist beim Eintritt in sein SPP 26 Jahre alt. Er studiert im letzten Mastersemester das Lehramt für Gymnasium und Oberschule mit den Fächern Geographie und Englisch. Sein SPP zielt auf eine Analyse des Übergangs der Schüler*innen nach der 10. Klasse an einer Bremer Oberschule ab.

6.1.1 Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: „es ging eigentlich mehr so um dieses soziale Miteinander in der Schule“

Auf die Eingangsfrage nach seiner Geschichte als Lehramtsstudierender, der sich für ein SPP entschieden habe, stellt Adrian Schuster einen Rückbezug zur eigenen Schulzeit her und beschreibt darin die Entscheidung für das Lehramtsstudium.

> I: Gut, also () mich interessiert () ähm, ja die Geschichte von Lehramtsstudierenden, die sich für ein SPP () entschieden haben und=d ähm () ja, deshalb interessiert mich Ihre Geschichte und wie es dazu kam, dass Sie Lehramt studieren. Ähm und würd Sie gern bitten, mir Ihre Geschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen, ähm mit allen Sachen, die für Sie dazugehören und Sie können auch da anfangen, wo Sie möchten.
>
> AS: Mhm. (..) Warum ich Lehramt studiere. Ähm (.) Also ich hab mein Abitur gemacht äh in S-Stadt, das ist im Gebiet H, so ’ne Kleinstadt. Also ein Kleinstadtgymnasium. Und ich bin immer unheimlich gern zur Schule gegangen. <mhm> Ich hatte ganz tolle Lehrer und war immer ganz froh, wenn die Sommerferien vorbei waren. <mhm> Tatsächlich. Und habe mich dann () nach’m Abitur entschieden, dass ich da gern dabei () bleiben möchte und quasi von der anderen Seite als Lehrer dann da weiterarbeiten möchte. Das war so d i e ursprüngliche Motivation dahinter. (..) (AS I1, Z. 5-17)

Während im Impuls offen nach der Geschichte als Lehramtsstudierender und den Gründen für das Lehramtsstudium gefragt wird und Adrian Schuster gebeten wird, „so ausführlich wie möglich zu erzählen“, wird gleichzeitig der Kontext SPP aufgerufen. I deutet bereits an, sie interessiere sich für Studierende, die sich für ein SPP entschieden hätten, was sowohl eine bestimmte Personengruppe in den Mittelpunkt rückt, als auch die Offenheit der Frage nach dem Studium einschränkt.[29] Adrian Schuster übersetzt im ersten Segment den Erzählimpuls für sich, indem er sagt „warum ich Lehramt studiere“ und greift damit aus dem Impuls den kausalen bzw. motivationalen Aspekt heraus. Seine Geschichte beginnt also mit der Motivation bzw. der Entscheidung für das Lehramtsstudium. Er setzt den Startpunkt seiner Erzählung beim Abitur, welches hier sowohl für den zeitlichen Moment seiner Berufslaufbahnentscheidung, als auch für die grundsätzliche Möglichkeit, durch das Abitur die Hochschulzugangsberechtigung erlangt zu haben, stehen kann. Im Folgenden beschreibt er die Spezifik seiner Schulzeit genauer, indem er sagt, er habe das Abitur in einer „Kleinstadt“ und folglich („[a]lso“) an einem „Kleinstadtgymnasium“ gemacht. In der Kausalanbindung „[a]lso“ deutet sich einerseits die Selbstverständlichkeit an, an einem Gymnasium gewesen zu sein. Andererseits wird durch die zweimalige Nennung der „Kleinstadt“ die soziogenetische Kategorie der eigenen Herkunft aus der Kleinstadt impliziert und als relevant markiert. Sie grenzt ihn einerseits von der Großstadt und andererseits von einer dörflichen Herkunft ab.

29 Auch in der Anfrage zum Interview wurden die Studierenden bzgl. des SPPs angesprochen, es scheint allerdings hier interpretationsbedürftig, da in den Erzählstimuli der anderen Interviews diese Setzung nicht explizit enthalten ist.

In der folgenden Beschreibung mit eingelagerter Bewertung bringt er sein positives Empfinden der Schule gegenüber zum Ausdruck. Zu dem von ihm angesprochenen „gern zur Schule [Gehen]“, „tolle Lehrer [Haben]“ und „immer ganz froh [Sein], wenn die Sommerferien vorbei [sind]“ kann im gedankenexperimentellen Gegensatz ein ‚ungern in die Schule Gehen‘ und ‚gern Ferien Haben‘ konstruiert werden. Das „unheimlich“, als verstärkendes Adjektiv gelesen, unterstreicht einerseits sein positives Empfinden der Schule bzw. der Schulzeit gegenüber. Andererseits markiert er damit das ‚gern in die Schule Gehen‘ als etwas Unnormales oder Ungewöhnliches, während dadurch dem ‚nicht gern in die Schule Gehen‘ eher der Normalzustand zugeschrieben wird. Letzteres bildet den negativen Gegenhorizont für Adrian Schuster und grenzt ihn von einer unbestimmten Menge anderer ab. Die „tolle[n] Lehrer“, die im Rahmen der Aufzählung genannt werden, tauchen als positiv bewerteter Teil seiner damaligen Schulerfahrung auf, bleiben jedoch inhaltlich diffus, da das „[T]olle“ an diesen Lehrer*innen nicht ausbuchstabiert wird.
Im Folgenden der Sequenz verweist Adrian Schuster erneut auf den zeitlichen Moment seiner Entscheidung. „[N]ach‘m Abitur“ habe er sich für ein Lehramtsstudium entschieden, um „dabei [zu] bleiben“ und dort „von der anderen Seite als Lehrer dann da weiter[zu]arbeiten [...]“. Im Gegensatz zu einem ‚Zurückgehen‘ an (die) Schule, welches als gedankenexperimenteller Anschluss denkbar gewesen wäre, beschreibt er seinen Übergang von der Schüler- zur Lehrerseite im Rahmen der Tätigkeit des „[W]eiterarbeiten[s]“, also als etwas, das von Kontinuität geprägt ist und Schule egal von welcher Perspektive als Arbeitsplatz konstruiert. Es stellt sich zudem die Frage, ob mit dem von ihm genannten „da“ das Örtliche und/oder das zeitlich-Situative oder Soziale der eigenen ehemaligen Schule oder aber ein abstrahierendes „da“ der Institution Schule generell gemeint ist. Lesarten-übergreifend lässt sich aber bereits feststellen, dass es ihm um Schule als sozial-situativen Ort geht.
Auch die örtliche Beschreibung des „dabei [B]leiben[s|“ deutet auf einen als nahezu nahtlos und glatt empfundenen Übergang hin. Der Weg vom Schüler zum Lehrer funktioniert in diesem Sinne über einen Wechsel der „Seite[n]“ und ist damit durch die Überwindung der Trennlinie ‚Pult‘ als Übergangsthematik markiert. Dieser Seitenwechsel und die damit einhergehende neue Rolle des Lehrers sollen aber nur „quasi“, also gewissermaßen oder nur eigentlich, nicht ‚tatsächlich‘ erfolgen, was die Frage nach dem Tatsächlichen eröffnet. Letzteres könnte dabei in einer Lesart die Komplementärrolle des Schülers meinen, die ihn als einen Typ des ewigen Schülers beschreibt, oder in einer anderen Lesart die generelle Auflösung der Rollen, indem diese Seiten für ihn nur „quasi“ existieren und es insgesamt um den Blick auf Schule als Lebenswelt und Solidargemeinschaft geht, in dem Lehrer*in und Schüler*in ohne zugeschriebene Seiten miteinander arbeiten. Die Auseinandersetzung mit den „Seite[n]“ geschieht hier einerseits als Rückgriff, andererseits als Antizipation. Obgleich ihm die Lehrer*innenseite nur aus der Schüler*innenperspektive bekannt ist, nennt er das „[W]eiterarbeiten“ „von der anderen Seite“ als „die ursprüngliche Motivation dahinter“, womit er zwar andere Motivationen einschließt, diese eine aber als besonders relevant herausstellt und damit zu einer vorläufigen Schließung der Frage nach den Gründen für das Lehramtsstudium kommt.
Insgesamt zeigt sich durch den als nahezu nahtlos rekonstruierten Übergang von der Schüler*in- zur Lehrer*inseite eine wenig problematisierende Sicht auf den Übergang der Schüler*in- zur Lehrer*inrolle. Dieser stellt für Adrian Schuster eher ein Fortführen oder ein automatisches Hineinwachsen dar. Diese Nahtlosigkeit scheint dem für ihn gleichbleibenden *sozialen Ort Schule* geschuldet zu sein, der sich ungeachtet, um welche konkrete Schule und welche Rolle es sich handelt, immer als konkrete Lebenswelt darstellt. So gerät Schule nicht systemisch oder

auf einer abstrakten Institutionsperspektive in den Blick, sondern als *Lebenswelt und Solidargemeinschaft,* die Schüler*innen wie Lehrer*innen einschließt. Auch die Tatsache, dass die eigenen tollen Lehrer*innen als Entscheidungsgrundlage zwar genannt, nicht jedoch elaboriert dargestellt werden, untermalt den allgemeinen, unspezifischen Fokus auf das Soziale. Es deutet sich ein verstärkter Fokus auf den Raum Schule und weniger auf die Tätigkeit innerhalb von Schule als bestimmende Größe an.

Adrian Schuster erzählt im Rahmen der Eingangserzählung anschließend, er habe nach dem Abitur und einigen Reisen dann direkt sein Studium begonnen. In einer weiteren Sequenz, die sich auf eine immanente Nachfrage zu seinen Fächern ergibt, erzählt er von einem Fächerwechsel, den er im Modus der Argumentation begründet.

> Und dann bin ich auch direkt nach dem Abi, dann war ich ein paar Monate unterwegs und dann bin ich auch nach A-Stadt gekommen und hab hier angefangen zu studieren. <mhm> (.) (AS I1, Z. 17-19). (...) Also ich habe angefangen mit Biologie und Geographie <mhm>. Wo mir da auch viele meiner ehemaligen Lehrer von abgeraten haben oder Leute, die=die Lehrer sind, mit denen ich darüber gesprochen habe, die gesagt haben: mit zwei Nebenfächern äh korrigiert man sich dumm und dämlich. Und halt ganz, ganz viele verschiedene Klassen <mhm>. Ich hab dann relativ schnell gemerkt, dass Bio em, ich hatte dann irgendwie so Bio-Grundkurs und das hat auch immer Spaß gemacht und war auch sehr interessant, aber das Bio Studium war dann doch äh nicht so meins. Viele Aminosäuren und chemische Sachen,//I: @.@//AS: von denen ich irgendwie noch nie was gehört hatte und wo ich auch keinen Nerv hatte mich reinzufuchsen. Und dann hab ich ziemlich schnell gewechselt zu Englisch, als () äh ja, Englisch und Geographie. () Em, im Nachhinein super Entscheidung. Ich hab schon, war immer=ja ich lese sehr viel auf Englisch, und=em ja und find die Sprache schön. Und find auch=es ist auch irgendwie spannender Englischunterricht zu machen als Biounterricht. Find ich. <mhm> Da kann man mehr mit Literatur arbeiten und da ist sowie mehr mit (unv.) frei. Emm (...) (AS I1, 119-132).

Diese Passage der Eingangserzählung lässt insgesamt die Lesart zu, Adrian Schuster habe das Lehramtsstudium nicht aus einem spezifischen Fachinteresse begonnen. Bereits der erste Satz der Erzählung deutet auf einen sich anschließenden Kontrast hin, indem die Erzählung: „ich habe angefangen mit“ eine Weiterführung entweder durch ‚ich habe aufgehört mit‘ oder ‚ich habe weitergemacht mit‘ vermuten lässt. Weder die anfängliche Wahl der Fächer Biologie und Geographie, noch der sich hier andeutende Fächerwechsel wird begründet, was die Fächerwahl bzw. den Fächerwechsel nicht begründungspflichtig erscheinen lässt und die Lesart unterstützt, es sei nicht um spezifische Fächer gegangen. Das ‚ich habe aufgehört bzw. weitergemacht mit‘ wird im weiteren Verlauf erst einmal zurückgestellt. Stattdessen legitimiert Adrian Schuster den späteren Abbruch durch eine Erzählung mit argumentativer Hintergrundkonstruktion aus seiner Schülerperspektive. „[V]iele [s]einer ehemaligen Lehrer“ hätten ihm davon „abgeraten“. Das „[da]von“ verweist rückbezüglich auf die von ihm zu Beginn gewählte Fächerkombination. Implizit merkt er damit an, er hätte bereits zu einem früheren Zeitpunkt Ratschläge seiner damaligen Lehrer*innen zur Fächerwahl erhalten, was den späteren Fächerwechsel als eine erwartbare oder zumindest legitimierte Handlung erscheinen lässt. Dieser Rat, bei dem unklar bleibt, ob er auf seine Anfrage hin oder einfach so gegeben wird, wird einerseits von der Gruppe der ehemaligen Lehrer*innen und andererseits von einer Gruppe von „Leute[n], die [] Lehrer sind“ erteilt. Die durch die Konjunktion „oder“ markierte Differenz kann semantisch nicht auf eine Berufsgruppendifferenz hindeuten, da seine „ehemaligen Lehrer“ derselben Berufsgruppe angehören. Die Differenz muss also darin bestehen, dass es sich bei der zweitgenannten Gruppe nicht um die ihn damals unterrichtenden Lehrer*innen handelte. Adrian Schuster hat den Berufswunsch Lehrer also sowohl mit den eigenen, als auch mit weiteren Leh-

rer*innen besprochen. Beide Gruppen werden hier im Weiteren als eine Gruppe zitiert, was den Eindruck nach einer deckungsgleichen Meinung vermittelt. Homolog zu seiner eigenen Positionierung gegenüber den Fächern beziehen sich auch die Aussagen dieser Gruppe nicht auf die Spezifik der beiden Fächer Geographie und Biologie und die Passung zum Schüler Adrian Schuster, sondern eher auf generelle Charakteristika der beiden Fächer als „Nebenfächer[.]". In dieser Rahmung treten Biologie und Geographie als zwei Fächer mit hohem Korrekturaufwand und einer hohen Zahl verschiedener Schüler*innen bzw. Lerngruppen auf. Diese beiden von ihm zitierten Argumente werden in einer nicht weiter von ihm elaborierten direkten Rede wiedergegeben: da „korrigiert man sich dumm und dämlich" und man hat „ganz, ganz viele verschiedene Klassen". Obgleich sich Adrian Schuster diesen Meinungen offenbar zu Beginn seines Studiums widersetzt hat, werden sie zur nachträglichen Legitimation des Studienfachwechsels nun herangezogen.
Er argumentiert weiter, er habe dann „relativ schnell gemerkt, dass [...] das Bio Studium [...] nicht so [s]eins" sei. Zur eher organisatorischen Argumentation kommt dadurch ein inhaltlicher Aspekt hinzu. Das verneinte Possessiv „seins" verdeutlicht die von ihm schnell festgestellte nicht-Passung zwischen ihm und dem Biologiestudium. Konträr dazu steht der argumentative Einschub, der „Bio-Grundkurs" habe „auch immer Spaß gemacht" und sei „auch sehr interessant" gewesen. Mit „Spaß" und „[I]nteress[e]" stellt er zum ersten Mal Gründe für diese ursprüngliche Fächerwahl heraus. Zumindest aufbauend auf dem „Spaß"-Begriff stellt sich die Frage, zu welchem Teil diese Bewertung auf die inhaltliche Komponente des Biologiekurses abzielt und zu welchem Teil es um die soziale Situation des Kurses geht. Da sich keine inhaltlich differenzierte Auseinandersetzung zeigt, könnte zweitere Lesart vermutet werden, in der sich der Verweis auf den „Spaß" eher als ein Anschluss an die bereits rekonstruierte Bedeutung von Schule als schöner Sozialraum lesen lässt. Auch hier wird nicht das Fach an sich, sondern die Unterrichtssituation aus der erinnerten Schülersicht beschrieben. Biologie wird im doppelten Sinne wahrgenommen, während das Schulfach Biologie „Spaß" macht, ist das Studienfach Biologie „nicht [...] [s]eins". Adrian Schuster elaboriert das ‚nicht seins-Sein' in der Argumentation, es seien „[v]iele Aminosäuren und chemische Sachen [...], von denen [er] irgendwie noch nie was gehört hatte, [gewesen] und wo [er] auch keinen Nerv hatte [s]ich reinzufuchsen." Mit dem Verweis auf die „Aminosäuren und chemische Sachen" tauchen zum ersten Mal fachspezifische, wenn auch nicht weiter ausdifferenzierte Formulierungen, auf. Homolog zu den bereits rekonstruierten Orientierungen stehen diese im Zusammenhang mit der nicht-Passung zu seiner Person. Damit lässt sich Fachlichkeit im Sinne einer komplexen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung im Vergleich zum schönen Sozialraum des eigenen Biologieunterrichtes, der Spaß gemacht habe, als negativer Horizont rekonstruieren. Die Ablehnung der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wird durch den Zusatz, davon habe er „noch nie was gehört" weitergeführt. Während das ihm Bekannte, der „Bio-Grundkurs", Spaß gemacht hätte und interessant gewesen sei, wirkt das Neue des Studiums abschreckend auf ihn. Neues und Unbekanntes tauchen als negativer Gegenhorizont zum Bekannten auf.
Weiter ausgeführt wird das Argument, indem er sagt: „wo ich auch keinen Nerv hatte mich reinzufuchsen." Er habe „keinen Nerv", also kein Interesse, keine Lust, keine Motivation oder auch keine Geduld gehabt, sich in diese neuen Inhalte „reinzufuchsen", sich einzuarbeiten, sich damit vertraut zu machen. Die Fokussierungsmetapher des „[R]einfuchsen[s]" beschreibt einen gedanklichen Aufwand, der vonnöten ist, um Zugang zu dieser Sache zu bekommen. Die Erzählung mit Hintergrundkonstellation der Argumentation steht im Gegensatz zu seinen Erfahrungen im Biologie Grundkurs, der stets „Spaß" gemacht hat und „interessant" war. Das „keinen Nerv"-Haben weist auf das Gegenteil hin: kein Interesse, keine Lust und keine

Motivation haben. In der Fokussierungsmetapher des „sich [R]einfuchen[s]“ gewinnt der negative Gegenhorizont des Neuen an Kontur. Bereits die Bewegungsrichtung des „rein[…]“ legt ein sich eins-Machen mit einer Sache nahe, dem „[R]einfuchsen“ wohnt dazu ein hohes Engagement und eine Bereitschaft und damit ein aktives Handeln inne. Gleichsam ist ein sich „[R]einfuchsen“ mit einer Art der Einlassung in das ihm Neue verbunden, was Krisenpotential hätte haben und zu einer Wandlung hätte führen können. Diese potentiell krisenhafte Phase des Studiengangwechsels wird jedoch nicht elaboriert und nur als Evaluation im Nachhinein angeschlossen, die den potentiell krisenhaften Moment des „keinen Nerv“ zum sich „[R]einzufuchsen“ Habens glättet. Die Entscheidung wird damit eher als ein nicht-Wollen, denn als ein nicht-Können dargestellt. Die Dichte dieser Fokussierungsmetapher verdeutlicht die von ihm zwar nicht explizierte, aber implizit transportierte Bedeutsamkeit dieses Fachwechsels. Schließlich zieht die sich auf kommunikativer Ebene befindliche Bewertung, die Entscheidung sei „im Nachhinein“ „super“ gewesen, die Frage nach sich, wie es währenddessen gewesen ist. Die starke Positivrahmung des „super“, die erst in der Rückschau geschieht, macht sowohl einen schwachen Kontrast im Sinne eines ‚noch nicht so super‘ bis hin zu einem starken Kontrast im Sinne eines ‚schlecht‘ denkbar.
Der Fachwechsel wird im Folgenden um das Argument des grundsätzlichen bzw. privaten Interesses an der englischen Sprache erweitert. In einer Elaboration beginnt er damit, dass er etwas „[schon] hab[e]“ bzw. „[schon] war“, bricht diese Ausführungen jedoch ab. Die Vergangenheitsform in beiden Aussagen lässt die Deutung zu, dass der Fächerwechsel bereits als in der Vergangenheit legitimiert betrachtet werden soll. In einer Beschreibung mit argumentativer Hintergrundkonstruktion wird Englisch als für ihn alltagsweltlich und damit außerberuflich von Bedeutung dargestellt, indem er beschreibt, „sehr viel auf Englisch“ zu lesen und „die Sprache schön“ zu finden. Es zeichnet sich hier also ein Passungsverhältnis zwischen seiner Person und der englischen Sprache ab, welches auf einem emotionalen Argument beruht und mit Blick auf die kommunikative Ebene auf eine Identitätsnorm hindeuten könnte. Englisch als Studienfach wird hiermit auf Literatur und eine positive Bewertung der Sprache allgemein bezogen. Auseinandersetzungen mit Fachlichkeit, im Sinne von Landeskunde, Literatur- oder Sprachwissenschaft bleiben ungenannt und weisen eher auf eine allgemeinweltliche Perspektive hin. Erst in der Erzählkoda wird ein spezifischer Schul- und Unterrichtsbezug deutlich, indem er äußert, es sei auch „spannender, Englischunterricht zu machen als Biounterricht.“ Die Komparativform des Adjektivs „spannend[..]“, die den Englischunterricht bezeichnet, wird im Weiteren mit dem Nachsatz, „[d]a kann man mehr mit Literatur arbeiten und da ist sowie mehr mit (unv.) frei.“ gefüllt. Die Arbeit mit Literatur könnte auf eine literaturwissenschaftliche Perspektive hindeuten, tatsächlich taucht die Äußerung jedoch nach der Argumentation des Passungsverhältnisses seiner Person und des Faches Englisch auf, die sich auf das eigene Lesen englischer Literatur bezieht. Die Vorstellung „mit Literatur [zu] arbeiten“ klingt so eher nach einer Passung mit seiner privaten Rezeption von englischsprachiger Literatur. Die Zuschreibung, in dieser Art des Unterrichts sei man „frei“, wird nicht elaboriert, könnte aber auf vorgegebene und einschränkende curriculare Vorgaben von institutioneller Seite hindeuten, von denen er meint, ihnen eher im Literatur- als im naturwissenschaftlichen Unterricht aus dem Weg gehen zu können.
Im „[M]achen“ deutet sich dann zum ersten Mal eine lehrseitige Perspektive auf Unterricht an, die allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Dies wird fallimmanent auch in einer Passage deutlich, in der Adrian Schuster von seinen Praktikumserfahrungen berichtet. Homolog zu den bisherigen Rekonstruktionen, die das Soziale in den Mittelpunkt stellen, werden auch hier die Sozialbeziehungen mit den Schüler*innen („viel freundlicher […] und lieber“ (AS I1, Z. 242))

und die Persönlichkeit der Lehrkraft („'n ganz netter [...] Kerl gewesen") in den Mittelpunkt gestellt, während die einzige inhaltsbezogene Ausführung auf der Ebene einer unspezifischen Methodendiskussion („mal was mit'm Whiteboard gemacht" statt „Hefte raus" (AS I1, Z. 251-254)) verbleibt. Darin manifestiert sich auch in der direkt angesprochenen Praxissituation des Praktikums, die starke Orientierung am Sozialen. Schließlich wird im Verweis darauf, Bücher zu lesen, ein gegenständliches Verständnis vom Fach deutlich. Im fallimmanenten Vergleich zeichnet sich diese noch stärker ab, indem Adrian Schuster elaboriert, mit Fachwissenschaft „die ganz normalen Inhalte [wie beispielsweise] Gesteine", mit Fachdidaktik wiederum das „wie man die Sachen verkauft" zu meinen (AS I1, Z. 404-407). Weiterhin wird in der Fokussierungsmetapher des Verkaufens deutlich, dass es bei Vermittlung darum geht, Gegenstände anzupreisen, was eine Orientierung an ‚fertig' konstruiertem Wissen vermuten lässt, im gedankenexperimentellen Vergleich zu einem fluiden und konstruktiven Wissensverständnis.
Insgesamt zeigt sich, dass die universitäre Fachdisziplin als negativer Gegenhorizont zum Schulfach konstruiert wird, indem Adrian Schuster nicht die Motivation besitzt, sich in neue fachliche Inhalte hineinzuarbeiten. *Fachlichkeit* wird so immer *vor dem Hintergrund des Schulfaches* gedacht. Das Fach taucht im Rahmen von *fertigen Gegenständen* auf, die an die Lernenden weitergegeben werden. Die Irritation der neuen Fachinhalte im Bereich Biologie ruft Rückzug hervor in eine Fachlichkeit, die ihm alltagsnäher und praktikabler sowie emotional positiv besetzt erscheint: Englisch. Als Kriterium für die Fächerwahl lässt sich die genuine Passungsfähigkeit zwischen ihm selbst und einem Fach benennen, denn um diese Passung erst herzustellen, fehlt die Motivation. Passung wird über Bekanntes hergestellt und bildet damit seinen positiven Horizont. Innerhalb der Kriterien bleibt die Fachwahl beliebig.

In einer Anschlusssequenz an die Eingangserzählung wird die Fokussierung auf das Soziale bezüglich Schule sowie die Austauschbarkeit der Fächer weiter ausdifferenziert. In der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und der Bewertung bekundet Adrian Schuster zwar sein damaliges Interesse an einigen Schulfächern, setzt den Fokus jedoch explizit auf das Soziale.

> AS: Also, es ging mir ja eigentlich, hm=also es gab viele Fächer, die mich interessiert haben. Aber das war nicht so die Hauptsache, sondern es ging eigentlich mehr so um dieses soziale Miteinander in der Schule. <mhm> Dass man em zusammen Zeit verbringt und zusamm=em ja, es war=damals hab ich das nicht so gesehen, aber dass man sich so zusammen 'n bisschen weiterentwickelt. <mhm> Nicht unbedingt mal=gar nicht so der Unterricht, sondern auch in den Pausen und so weiter, das ist so halt=für mich ist das 'n schöner Sozialraum, der für viele Leute irgendwie die Möglichkeit bietet () sich weiterzuentwickeln und () ähm ja, das () war mir damals jetzt so noch nicht so in dieser=in dieser Formulierung so klar, aber ich find das Konzept eigentlich gut. Und wenn man das gut steuert und 'ne gute Schule macht () ist das für die Leute=also für die Menschen einfach () äh ne gute Sache. (..) Und es macht auch Spaß <mhm> also ich find das gut. (...) (AS, I1, Z. 63-73).

Adrian Schuster benennt die „Fächer" zwar nicht explizit als Nebensache, allerdings scheinen sie als „nicht so die Hauptsache" im Kontrast zum positiven Horizont des „soziale[n] Miteinander[s]" als eben jene auf. Durch die Reihung der Abschwächung „[n]icht unbedingt mal" bis zu „gar nicht" gewinnt diese Lesart zusätzlich an Kontur. Den positiven Horizont des „soziale[n] Miteinander[s]" füllt Adrian Schuster inhaltlich mit einem „zusammen Zeitverbrin[gen]" und der Vorstellung, „dass man sich so zusammen 'n bisschen weiterentwickelt". Das unpersönliche „[M]an" sowie das Hyperonym „Leute" lässt erst einmal keine klare Personenzuordnung zu und verweist somit auf alle in und an Schule beteiligten Personen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich dieses gemeinsame Weiterentwickeln, das in Schule passiert, glei-

chermaßen auf alle potentiellen Akteursgruppen bezieht und die Schulgemeinschaft damit als gleichberechtigtes und symmetrisches Miteinander darstellt, oder ob damit die Schüler*innen gemeint sind und er, wie in der vorangegangenen Textstelle aufgeworfen, noch in seiner eigenen Schülerrolle verhaftet ist.
Zudem deutet sich in Adrian Schusters Beschreibung bereits eine Gegeneinanderführung von Unterricht auf der einen und Pausen und einem nicht weiter ausdifferenzierten „und so weiter" auf der anderen Seite an. Die bereits benannten, aber nicht weiter ausgeführten interessanten Schulfächer werden explizit dem Unterricht zugeordnet. Im positiven Horizont dazu tauchen die Pausen und das „und so weiter" auf, welche durch das „soziale Miteinander", ein gemeinsames „Zeit verbring[en]" und ein „sich so zusammen 'n bisschen [W]eiterentwickel[n]" gekennzeichnet sind. In der Gegenüberstellung zeigt sich zudem eine unterschiedliche Differenziertheit der beiden Bereiche, indem die Pausen „und so weiter" inhaltlich gefüllt werden (sich gemeinsam „weiter[zu] entwickel[n]" und „zusammen Zeit verbring[en]"), wohingegen der Unterricht für sich zu stehen scheint und keinerlei Ausdifferenzierung benötigt. Dieser bleibt inhaltlich ähnlich ungefüllt wie die „tolle[n] Lehrer", die in der vorangegangen Passage genannt wurden. Diese Leerstelle könnte entweder darauf hindeuten, dass der Unterricht und damit auch die Lehrer*innen für ihn unhinterfragt gesetzt zu Schule dazugehören, oder dass Unterricht und damit auch Fachvermittlung Leerstellen bleiben. Während den Pausen durch die Hintergrundkonstruktion der Bewertung die Qualität eines „schöne[n] Sozialraum[es]" beigemessen wird, bleibt fraglich, ob dieses Attribut auch für den Unterricht gilt. Diese Bewertung unterstreicht zudem den zugleich räumlichen wie situativ-sozialen Charakter von Schule. Die Bezeichnung als „schöner Sozialraum" lässt außerdem die Lesart zu, es handle sich um einen durch die universitäre Ausbildung geprägten Begriff.[30] In der Positivwertung dieses Sozialraumes findet sich eine Homologie zur bereits rekonstruierten positiven Evaluation von Schule. In Adrian Schusters expliziter Ausführung, nach der der Sozialraum Schule „für viele Leute" einen Entwicklungsraum darstelle, deutet auf eine Norm hin. Der Verweis auf „viele" deutet gleichzeitig die Möglichkeit an, dass es auch, hier nicht explizit genannte, Akteur*innen gibt, für die dies nicht gilt.
In der Anschlusssequenz, die er mit einem kontrastiven „aber" einleitet, bewertet Adrian Schuster das „Konzept" Schule, unter der Voraussetzung, dass man es gut steuere, als gut. Die Nutzung des Begriffs „Konzept" lässt auf eine eigentheoretische Vorstellung, einen skizzenhaften Entwurf oder eine Vorstellung von Schule schließen. Die zwei Lesarten des „Konzept[es]", Schule insgesamt auf der einen Seite und der schöne Sozialraum auf der anderen Seite, scheinen, die vorherigen Rekonstruktionen betrachtend, zusammenzufallen. Das „Konzept" wird hier zwar durch ein „eigentlich" eingeschränkt, dennoch aber positiv evaluiert. Dies gilt jedoch immer nur unter der Voraussetzung der „gut[en] [S]teuer[ung]". Diese eröffnet eine Sicht auf Schule als gestaltbaren und veränderbaren Ort. Die Formulierung „Schule mach[en]" deutet auf die Wahrnehmung von Veränderung und Gestaltung von Schule als aktive Aufgabe hin. Wer genau diese Steuerungsaufgabe übernimmt, bei wem also die Zuständigkeit für die Steuerung dieses Sozialraumes liegt, bleibt jedoch in der Nutzung eines unpersönlichen „man[s]" offen. Dies schließt sowohl die Möglichkeit ein, es seien damit alle Akteur*innen gemeint, als auch die Möglichkeit, hinter der Unpersönlichkeit des „man" als Person zurückzutreten. Auch die Adressat*innen dieser Veränderung und Gestaltung von Schule wird mit „Leute" bzw. „Menschen" zwar benannt, bleibt aber in ihrem allumfassenden Charakter genauso diffus wie die

30 Im Bachelor muss er das Modul „Schule als Sozialraum gestalten" belegt haben.

Koda, in der gute Schulsteuerung als „gute Sache“ bewertet wird. Homolog taucht Schule als diffuser Sozialraum auf, in dem sich Akteur*innen als ganze Personen begegnen.
Im gewählten Begriff der „[S]teuer[ung]“ steckt zudem eine Zweidimensionalität von etwas Steuerndem und etwas Gesteuertem.
Das Anschlusssegment „und ’ne gute Schule macht“ markiert „Schule“ bzw. „das Konzept“ als das Gesteuerte, während die Steuernden als unpersönliches „man“ nicht näher bestimmt werden. Das Konzept „Schule“ ist damit für ihn veränderbar und entwicklungsoffen, die Zuständigkeiten für die Entwicklung bleiben jedoch ungeklärt. In einer fallimmanenten Passage, in der Adrian Schuster Bezug zu verschiedenen Schulen nimmt, beschreibt er die Zusammenarbeit der „Leute“ in einem Fall als „unglaublich gut“ und im dazu explizierten negativen Horizont als „so’n Gegeneinander zwischen Kollegium und […] Schulleitung“ (AS, I1, Z. 216-219). Die Steuerung von Schule wird in dieser Beschreibung durch den Verweis auf das Kollegium und die Schulleitung in Form zweier verschiedener Akteursgruppen genauer gerahmt. Zudem lässt sich die Norm des miteinander-Arbeitens herausarbeiten. Dennoch erfolgt auch an dieser Stelle keine konkrete inhaltliche Füllung der Zusammenarbeit. Auch bleiben die Akteur*innen, abseits der beiden Kategorien der Schulleitung und des Kollegiums in einem wenig ausdifferenzierten „Leute“ weitestgehend ungefüllt. Zusammen bzw. miteinander und gegeneinander werden somit von Adrian Schuster als zwei Formen der möglichen Zusammenarbeit aufgemacht, wobei (nur) erstere Erfolg verspricht.
Es lässt sich *zusammenfassen*, dass Adrian Schuster Unterricht und Fachvermittlung dichotom zu *Pausen, Entwicklung und gemeinsamem Zeitverbringen* entwirft, wobei letzterem durch die Ausführlichkeit der Bearbeitung eine größere Relevanzsetzung zukommt. Demnach stellt sich nicht Unterricht als das Zentrale dar, sondern alles das, was über Unterricht hinausgeht. In Adrian Schusters Schulverständnis als Sozialraum zeigen sich *Fächer als Notwendigkeit für Unterricht und als Möglichkeitsraum für die Sozialgestaltung*. Es bildet sich ein Verständnis des sozialen Miteinanders als eine zeitintensive, entwicklungsbezogene Vergemeinschaftung ab, die maßgeblich sinngebend für Schule, d. h. sowohl für seine eigene Schulbiographie als auch für seine Berufswahlentscheidung ist. Rückbezogen auf seine Berufswahlentscheidung, in deren Zusammenhang er diese Ausführung macht, zeigt sich eine wenig fokussierte Sicht auf (Fach-) Unterricht und Vermittlung. Es wird vielmehr sowohl reflexiv das Schüler*in- als auch antizipatorisch das Lehrer*in-Dasein als ein ‚in-der-Schule-Sein‘ beschrieben, welches homolog zur vorherigen Textstelle verdeutlicht, dass für Adrian Schuster der Ort Schule die bestimmende Größe seiner Berufswahlentscheidung ist. Indem er den Fokus auf überfachlich-soziale Kompetenzen und Fähigkeiten legt und weniger auf fach- oder inhaltsbezogene, wird Schule hier als „Sozialraum“ und als Ort der Entwicklung fokussiert, weniger als ein Lern- bzw. Lehrraum. Das Konzept Schule wird damit stärker als etwas Soziales und weniger als etwas Inhaltliches gefasst. Diese Diffusität in der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation zeigt sich sowohl bezüglich der personellen Zuständigkeiten als auch bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung. Die Wahrnehmung von Steuerung scheint hier dissonant zu seinem Entwurf von Schule als diffus-sozialer Lebenswelt, die nur begrenzt steuerbar erscheint.

In einer weiteren Passage, im Rahmen einer immanenten Nachfrage, die, nachdem Adrian Schuster über die universitären Wissensbestände der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft gesprochen hat, auf die Rolle der Erziehungswissenschaft abzielt, beschreibt Adrian Schuster eine Schule bzw. ein Schulkonzept, das er ihm Rahmen eines Seminars kennengelernt hat und welches er vorerst positiv evaluiert.

AS: Ich hatte da dann ’n Seminar zur (..) ach Mensch, wie hieß die noch () irgendne Schule in K-Stadt, die vom Kollegium komplett aufgebaut wurde, wo=was ich vorhin meinte, wo die Kinder morgens hinkommen und sagen: so heute möcht ich gerne () Kartenspielen (haut leise mit der Hand auf den Tisch). Und dann machen die das so. Und k=und so wie er das erzählt hat, kurz bevor die dann äh von der 4. Klasse in die 5. kommen, machen sie dann noch mal so’n Schnellkurs mit den ganzen, was weiß ich, Grundrechenarten. Also die lernen das schon auch vorher spielerisch, aber da wird das dann noch mal wiederholt und dann werden die so () verteilt. <mhm> War auch ganz interessant. (.) (AS, I1, Z. 307-315) […] Das klang jetzt für mich in dem Moment erst mal alles ganz toll, aber vielleicht gibt’s da auch Leute die=also Schüler die da nicht mit klarkommen, die da dann außen vor bleiben oder hängen=oder na=da nicht hinterherkommen. (..) (haut leicht mit der Hand auf den Tisch) (AS, I1, Z.327-330)

Mit der Beschreibung, dass Schüler*innen selbst entscheiden können, was sie machen möchten, zeichnet Adrian Schuster ein schüler*innenorientiertes Bild von Schule. Die angefügte, knappe, objektiv-generalisierende und explizit geäußerte Beschreibung „[u]nd dann machen die das so“ deutet darauf hin, dass er vom Konzept überrascht zu sein scheint. Dies weist auf die Existenz einer anderen Norm(alvorstellung) hin, die dies als nicht gängige Praxis markiert. Die Wissensvermittlung geschieht hier, so beschreibt es Adrian Schuster, als „Schnellkurs“. Auch die diffuse Beschreibung „mit den ganzen, was weiß ich, Grundrechenarten“ wie auch der recht vage Zeitpunkt, „kurz bevor die (…) in die 5. kommen“ verweist erneut auf eine eher wenig fachlich geprägte Orientierung. Bei der Wissensvermittlung in der Schule scheint es sich eher um etwas Zweitrangiges zu handeln, welches sich vom Ausmaß („kurz bevor die (…) in die 5. kommen“) wie auch von der Intensität („so’n Schnellkurs“) hinter den Aspekt der Vorbereitung auf das „spätere Leben“, wie es in der vorangegangenen Sequenz herausgearbeitet wurde, einreiht. Die Notwendigkeit des „Schnellkurs[es]“ wird mit Blick auf die weiterführende Schule („in die 5. kommen“), ausgewiesen. Damit kommen hier erst einmal keine vordergründig inhaltlichen Kriterien für die Fachvermittlung in den Blick, sondern institutionelle bzw. gesellschaftliche Rahmungen. Der argumentative Anschluss „Also die lernen das schon auch vorher spielerisch“ zeigt jedoch die von ihm durchaus wahrgenommene Institutionsnorm, Schüler*innen müssten in der Schule etwas lernen.

Seine Beschreibung dieser Schule manifestiert sich in der erinnerten Rede eines Kindes „so heute möcht ich gerne () Kartenspielen“. Die an dieser Stelle nicht weiter thematisierte Lehrer*innentätigkeit unterstreicht dabei seinen eigenen Verbleib in der Schülerperspektive. In der Beschreibung lässt sich die Lehrkraft maximal als diejenige rekonstruieren, die für die (Spiel-) Angebote sorgt, nicht im Hinblick auf ihre Vermittlungstätigkeit. Insgesamt scheint die Lehrkraft durch Adrian Schusters Schüler*innenorientierung in den Hintergrund zu rücken. Mit Blick auf die immanente Nachfrage deutet sich außerdem eine Orientierung bezüglich des Umgangs mit universitären (theoretischen) Wissensbeständen an. Es wird hier explizit nach der Rolle der Erziehungswissenschaft gefragt. Adrian Schuster antwortet darauf mit einem Verweis auf das Wissen, welches er sich im Bereich Erziehungswissenschaft angeeignet habe und welches sich auf den Raum Schule beziehen lasse. Damit nimmt die Erziehungswissenschaft implizit eine schulbezogene und keine eigenständige wissenschaftliche Funktion ein.

Adrian Schuster markiert diese Vorstellung, dass Schule auch problembehaftet sein könnte, als möglich, indem es nicht für alle „Leute“ bzw. „Schüler“ passend sein könnte. Da er seine Euphorie über das vorgestellte Konzept mit den Worten „erst mal“ einleitet, deutet sich die zeitliche Begrenzung dieser Euphorie bereits an. Diese Textstelle zeigt eine Homologie zur Eingangssequenz, in der er ebenfalls darauf verweist, dass die Schule für „[V]iele“ Möglichkeiten biete. In dieser Sequenz wird jedoch zum ersten Mal explizit darauf verwiesen und die Möglichkeit

aufgeführt, dass es Personen geben könnte, die im (Sozial-)Raum Schule nicht zurechtkommen, was zu einer Einschränkung des zuvor ausschließlich positiv konnotierten Sozialraumes führt. Eingeleitet durch ein „aber" markiert er eine Einschränkung des vorab als „ganz toll" Bewerteten und eröffnet den Möglichkeitsraum, dass es diese „Leute" bzw. „Schüler" gibt, die damit nicht zurechtkommen. Das Existieren dieser Gruppe wird mit einem tentativen „vielleicht gibt's" jedoch erst einmal nur als Möglichkeit benannt. Insgesamt scheint die Existenz dieser Akteur*innen für ihn also weder abgesichert noch wahrscheinlich.
In seiner Argumentation kommt er von der allumfassenden Bezeichnung der „Leute" spezifisch und rollenförmig auf die „Schüler" zu sprechen. Sollten Schüler*innen „da nicht mit klarkommen", würden sie „außen vor" bleiben. Es bleibt zunächst ungeklärt, was mit dem „da[]mit" konkret gemeint ist, ob es sich auf die Art und Weise des selbstbestimmten Arbeitens, den ‚Schnelldurchgang' oder die Lerninhalte selbst bezieht. Auch stellt sich hier die Frage, welche örtliche oder räumliche Füllung mit dem „außen vor" verbunden ist. Denkbar im Zuge der bisherigen Rekonstruktionen ist, dass es sich hierbei um ein „außen vor" dem sozialen Miteinander, der Entwicklungs- und (möglicherweise hier dann auch) Lerngemeinschaft handelt. Es zeigt sich homolog zu den vorangegangenen Passagen eine Sicht auf Schule als räumlich-situatives Beisammensein. In dieser Sequenz kommt der aufgerufene negative Gegenhorizont des außen-vor-Seins hinzu. Dieser tritt dann ein, wenn die „Leute" bzw. Schüler*innen „da nicht mit klarkommen". Damit rückt eine Struktur von Schule und/oder Unterricht in den Blick, die nicht veränderungsoffen und -bereit ist. Die „Leute" bzw. „Schüler" müssen sich also „da[]mit" arrangieren und sich in diesen Rahmungen bewegen. Es zeigt sich daher eine kontrastierende Sicht auf Schule als starres Konstrukt, in das man reinpassen muss, um mitzukommen. Durch den Anschluss „oder" markiert Adrian Schuster eine weitere Möglichkeit, was durch ein „da nicht mit [K]larkommen" geschehen kann: diese „Schüler" würden dann „hängen" oder „nicht hinterherkommen". Im Gegensatz zu einem „außen vor"-Sein deutet sich hier eine eher entwicklungs- bzw. fortschrittsbezogene Perspektive an. Es impliziert ein Voranschreiten in eine Richtung, bei dem diejenigen, die „da nicht mit klarkommen", nicht folgen können. Ob es sich hierbei um eine soziale und/oder fachliche Entwicklung handelt, wird hieraus noch nicht ersichtlich. Die argumentative Hintergrundkonstruktion hinter der Beschreibung deutet auf eine normative Prägung dieser Äußerung hin – Adrian Schuster ist die Notwendigkeit einer kontinuierlichen (Wissens-/Kompetenz-)Entwicklung in der Schule bewusst. Indem er mit der Hand auf den Tisch haut beendet er dieses Thema aktiv, gezielt und deutlich.
Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz eine homologe Bearbeitung der Auseinandersetzung mit der Lehrer*innentätigkeit, die erneut nur indirekt über die Komplementärrolle der Schüler*innen gefüllt wird. Schule bzw. Unterricht wird außerdem sowohl als *schüler*innenorientiert* als auch als spielerisch und gesellig (im Sinne eines Kartenspielens, was man für gewöhnlich nicht alleine macht) dargestellt. Die Norm der Wissensvermittlung wird hier nicht bezüglich des Lehrer*innenhandelns dargestellt, sondern als Folge institutioneller Rahmenbedingungen. Die von Adrian Schuster thematisierte Exklusion von ‚Leuten' bezieht sich auf eine potentielle Personengruppe, die mit der vorgegebenen Struktur von Schule nicht zurechtkommt. Diese kann sich in einer räumlich-situativen oder in einer leistungs- oder entwicklungsbezogenen Exklusion ausdrücken. *Vermittlung* wird von Adrian Schuster also in Form einer *Institutionsnorm* dargestellt. Es zeigt sich damit eine Spannung zwischen dem von ihm auf der Ebene der Institutionsnormen Wahrgenommenen und seinem eigenen Verständnis von Schule.
Auch im fallimmanenten Vergleich wird diese Orientierung an Schüler*innenzentrierung deutlich. Adrian Schuster argumentiert zwar, noch nicht „bei [s]einem endgültigen Verständnis

[von einer] gute[n] Schule [...] angekommen“ (AS, I1, Z. 86*)* zu sein, und eröffnet damit eine entwicklungsbezogene Perspektive auf Schule. Er nennt dennoch im Weiteren die Aspekte, „wo die Schüler morgens nur reinkommen und [...] sagen: ja heute möcht ich gerne () Kartenspielen“, „wo alle gleichberechtigt sind“, „die nicht zu sehr nur auf Leistung abzielt, sondern [...] auf dieses soziale Miteinander“ und die „jeden Schüler [...] auf das spätere Leben vorbereitet“ (AS, I1, Z. 86-94). Der Aspekt von Demokratie und Gleichberechtigung in Schule bildet sich im Bereich von Adrian Schusters kommunikativem Wissen als Identitätsnorm ab. Gleichzeitig wird auf impliziter Ebene die Entscheidungsgewalt, was im Unterricht gemacht wird, den Schüler*innen zugesprochen, was zur Nivellierung der strukturellen Asymmetrie in Schule führt. Schule wird damit auf zwei Ebenen dargestellt: auf einer Unterrichtsebene, die fachlich geprägt ist und auf Leistung abzielt, und einer außerunterrichtlichen, sozial-entwicklungsbezogenen Ebene, der er homolog hohe Bedeutung beimisst. Die Zuschreibung, Schule solle „nicht zu sehr nur auf die Leistung abziel[en]“ verdeutlicht die von ihm als Institutionsnorm wahrgenommene *Notwendigkeit der schulischen Leistungsbewertung*. Schließlich nennt Adrian Schuster die Vorbereitungsfunktion auf das „spätere Leben“. Als Mikrokosmos innerhalb der ‚normalen Welt‘ beschreibt Adrian Schuster Schule erneut im Rahmen ihrer Vorbereitungsfunktion, die in Abgrenzung zum „normalen Leben“ einen besonderen Ort dargestellt.

Auf eine immanente Nachfrage bezüglich eines Dozierenden, den Adrian Schuster vorab bereits damit beschrieben hat, dass dieser an der Schule und der Universität arbeite, nennt er auf argumentativ-bewertender Ebene verschiedene Möglichkeiten, innerhalb des in seinen Augen stark strukturierten Lehrer*innenberufs zu arbeiten.

> AS: Und ähm () das ist eben auch ’ne Mög=dass es auch andere Möglichkeiten als Lehrer gibt () zu arbeiten. Nicht nur volle Stelle an’er Schule sondern vielleicht auch hier, man kann () ja auch noch private Vorträge halten zum Beispiel oder (schenkt sich Wasser ein) was für mich=was mich mal gereizt hatte, noch so als=so’n=so’n Wild=Wildnispädagogikausbildung nebenher zu machen und dann muss man aber mal sehen, wie das so alles so vereinbar ist. Aber ich find’s auch immer ganz nett zu sehen, dass es auch Wege gibt, ähm (..) aus dieser relativ starren Lehrer-Vollstelle-Schulstrukur was anderes zu machen. <mhm> (..) (AS, I1, Z. 575-583)

Während seine bisherigen Ausführungen zum Lehrer*innenberuf inhaltlich vage blieben und der Lehrer*innenberuf größtenteils über den Arbeitsort Schule definiert wurde, geht diese Passage darüber hinaus. Im positiven Gegenhorizont wird hier von „andere[n] Möglichkeiten [im Rahmen des Lehrer*innenberufs] als Lehrer [...] zu arbeiten“, gesprochen. Den negativen Horizont bildet „nur“ eine „volle Stelle an’er Schule“, die im fallinternen Vergleich weiter ausdifferenziert und als „relativ starre[] Lehrer-Vollstelle-Schulstruktur“ beschrieben wird. Sowohl die Starrheit als auch die Struktur erscheinen als Negativfolie zu Flexibilität und Offenheit. Die Doppelnennung von „volle Stelle an’er Schule“ und „Lehrer-Vollstelle-Schulstruktur“ deuten außerdem auf eine stark institutionalisierte Perspektive hin. Es geht hier also weniger um die Tätigkeit, als um die institutionellen Rahmungen. Die Bezeichnung der „volle[n] Stelle“ taucht gedankenexperimentell beispielsweise im Kontrast zu einer halben Stelle auf und fokussiert somit die Arbeitsstundenzahl und damit den Umfang der eigenen Arbeit. Hiermit rückt neben der Sicht auf Schule als sozialer Raum auch Schule als Institution mit ihren Rahmenbedingungen in den Blick.
Ist es kein Nebeneinander der „starren Lehrer-Vollstelle-Schulstruktur“ einerseits und der „andere[n] Möglichkeiten“ andererseits, so hat doch das „[A]ndere“ die Möglichkeit, „Wege“ aus der „starren Lehrer-Vollzeit-Schulstruktur“ bzw. „volle[n] Stelle“ hinaus zu eröffnen. In der Füllung

dieses „[A]ndere[n]“ werden inhaltliche Sprünge deutlich. Einerseits führt Adrian Schuster an, man könne „private Vorträge“ halten, welches er mit einem örtlichen „[H]ier“ einleitet. Da dieses nicht an eine örtliche Beschreibung auf Textebene rückgebunden werden kann, zeigt sich ein Hinweis auf den Interviewort, die Universität. Adrian Schuster führt also die Universität als Ort und das Vortragen als Aktion eines ‚Weges raus‘ an. Als weiteren „Weg[] […] aus dieser […] starren Lehrer-Vollstelle-Schulstruktur“ heraus, nennt Adrian Schuster seine bereits in der Vergangenheit liegende Überlegung, eine „Wildnispädagogikausbildung nebenher zu machen“. Diese Option scheint durch die Verwendung der Vergangenheitsform „mal gereizt hatte“ als eigentlich durch den Reizverlust bereits ausgeschlossene Möglichkeit. Da sich die „starre[] Lehrer-Vollstelle-Schulstruktur“ genauso in der Zukunft befindet, wie die „andere[n] Möglichkeiten“, scheint er hier jedoch eher antizipatorisch Ressourcen der Vergangenheit zu aktivieren, um sie dem von ihm im negativen Gegenhorizont gezeichneten Bild der Zukunft entgegenzuhalten. Mit dem Verweis auf die „Wildnispädagogik“ fokussiert Adrian Schuster auch im außerschulischen Bereich eher einen pädagogischen, als einen fachlich-vermittelnden Tätigkeitsbereich. Die Wildnispädagogik taucht damit antizipatorisch als „Weg[.]“ aus der Schule hinaus als außerschulischer Lernort auf. Die Zielsetzung des Weges hinaus lässt sich strukturell beschreiben, indem es eher um das Entkommen aus einer vollen Stelle geht.

Fallimmanent kontrastierend zeigt sich in einer anderen Sequenz, in der er über seine Studienzeit im Allgemeinen spricht, dass er die Schule als einen Ort beschreibt, der einen Weg aus dem Studium, das hier phasenspezifisch für die Universität als Ganzes zu stehen scheint, heraus bietet (*Ich m=möchte jetzt langsam mal hier raus und wieder @in die Schule@ <mhm> (AS, I1, Z.106-107)*). Er scheint somit ein entgegengesetztes Bild zu zeichnen, indem er den expliziten Wunsch äußert, „jetzt langsam mal“, also sofort, aber nicht unbedingt abrupt, die Zeit an der Universität zu beenden und „hier raus“ und da („in die Schule“) hin zu gehen. Mit dem örtlichen „[H]ier“ wird Bezug genommen auf den Ort des Interviews, die Universität, womit dieser nicht nur örtlich, sondern auch zeitlich und mental in Kontrast gesetzt wird zum Örtlichen, Zeitlichen und Mentalen „in d[er] Schule“. In der zeitlichen Beschreibung „jetzt langsam mal“ liegt ein dringliches Moment dieser Bewegung von Universität in Schule. Die etwas abgekürzte Formulierung „raus“ lässt einerseits einen Wunsch nach einer tatsächlich körperlichen Bewegung des Rausgehens, wie auch nach einer mentalen Abkehr der Beschäftigung mit akademischen Inhalten plausibel erscheinen.

Zusammenfassend lässt sich eine *Gegeneinanderführung von Schule und Universität* in beiden Sequenzen rekonstruieren. Schule wird als Rettung vor der Universität, als Weg „raus“ markiert, während die Universität ebenfalls als Rettung vor der Schule erscheint, da die als flexibler erlebten Tätigkeiten in der Institution Universität (Vorträge halten, Ausbildung) ebenfalls die Rettung vor den starren und vorstrukturierten Tätigkeiten in der Institution Schule bilden können. Durch diese Beschreibung der institutionellen oder zumindest organisatorischen Rahmenbedingungen und deren negative Evaluation im Sinne einer Ausweichstrategie über Wege raus, deutet sich erstmalig eine problematisierende Sicht auf das Arbeiten in Schule an. Während Schule für Adrian Schuster als sozialer Entwicklungsort und Solidargemeinschaft positiv evaluiert wird, kommen den institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrer*innenberufs eher negativ zu evaluierende Facetten zu, was *(Sozial-)Raum als habituelle Orientierung und institutionelle Setzungen als Norm* erscheinen lässt. Der Verweis auf die „Wildnispädagogik[…]“ schließt homolog an die bereits rekonstruierte Orientierung an einer vom Gemeinschaftsgefühl geprägten Entwicklungslandschaft an.

Die sich in der vergangenen Passage bereits andeutende Gegeneinanderführung von Schule und Universität wird in einer weiteren Passage aus der Eingangserzählung besonders deutlich. In dieser Erzählung mit eingelagerter Argumentation vergleicht er das SPP, welches ihm bei der Masterarbeitsthemensuche begegnet sei, mit seiner Bachelorarbeit bezüglich des Nutzens, der Sinnhaftigkeit und des Realitätsbezugs.

> AS: Und in dem ähm (.) Lauf[31] bin ich dann auf die SPPs gestoßen. Hm () und fand das gut, dass man (stellt Tasse ab) quasi 'ne='n richtiges Problem hat, also dass das Problem von der Schule kommt. Dass das 'ne Frage ist, die d i e gerne beantwortet hätten. Und man nicht so=o wie ich zum Beispiel in meiner Bachelorarbeit, einfach () 'ne Arbeit schreibt, die sich dann zwei Leute durchlesen und dann kommt die für immer irgendwo ins Archiv oder wird irgendwann geschreddert und eigentlich hat man's nur wirklich gemacht um zu zeigen, dass man das kann. Und das fand ich jetzt bei den SPPs ganz gut, dass das reale Probleme sind, die vielleicht auch dann im Nachhinein an der Schule noch= jetzt ich zum Beispiel, entwerfe dann 'n Fragebogen <mhm> der vielleicht noch die nächsten Jahre dann weiter benutzt wird bis das irgendwann mal jemand wieder neu macht. Und das fand ich da ganz reizvoll dran. Und deswegen hab ich mich dann da (..) (trinkt was und stellt die Tasse ab) für's SPP () entschieden. (.)" (AS, I1, Z. 31-43)

Durch den positiven Horizont, den er in der Beschreibung der „richtige[n]", „reale[n]" Probleme, die „von der Schule komm[en]" aufmacht, zeichnet sich ein zweifacher negativer Gegenhorizont ab, einerseits der der falschen oder zumindest nicht richtigen Probleme und andererseits der der nicht realen, simulierten oder künstlichen Probleme. Durch die Ausführungen zu seiner Bachelorarbeit lässt sich die Lesart herausarbeiten, dass diese falschen und simulierten/künstlichen Problemstellungen für Adrian Schuster der Universität zuzuordnen sind. Es zeigt sich also eine Differenz zwischen den „richtige[n]", „reale[n] Probleme[n]", die „von der Schule komm[en]", und den falschen bzw. simulierten/künstlichen Problemen, die aus der Universität kommen. Von wem genau diese Probleme simuliert bzw. künstlich gemacht werden, bleibt hier erst einmal ungeklärt. Der falsche bzw. simulierende/künstliche Charakter der Probleme, die aus der Universität kommen, entsteht für Adrian Schuster jedoch aus der universitären Logik des „[Z]eigen[s], dass man das kann". Diese Aufgabe, etwas „nur [...][zu] []mach[en], um zu zeigen, dass man das kann" entspricht aus Adrian Schusters Sicht nicht dem Status eines „richtige[n]" Problems, was sich in dem Adverb „nur" ausdrückt. Die Auseinandersetzung mit Problemen, die aus der Universität kommen, sind daher auf eine Zeigefunktion begrenzt. Zwar stellen diese Anforderungen für ihn eine institutionelle Norm dar, da er ihnen nicht die grundsätzliche Daseinsberechtigung, jedoch den Status eines „richtige[n]" oder „reale[n] Problem[s]" abspricht.

In der Beschreibung, die Arbeit würde von „zwei Leute[n] durch[ge]lesen und [käme] dann [...] für immer irgendwo ins Archiv oder [würde] irgendwann geschreddert [werden]" deutet sich im positiven Gegenhorizont eine Orientierung an Nützlichkeit von Dingen an. Es stehen sich konkrete Nutzung des Erarbeiteten auf der einen und eine Art der beliebigen Archivierung („irgendwo [...] [a]rchiv[iert]") bis hin zu Vernichtung durch das Schreddern auf der anderen Seite gegenüber. Die Wahrnehmung, im Rahmen der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen etwas für das Archiv oder für den Papierkorb zu erarbeiten, unterstreicht den von ihm empfundenen künstlichen Charakter dieser Probleme. Die Probleme der Universität, respektive das wissenschaftliche Arbeiten hängen in seiner Vorstellung nicht mit seiner späteren Berufspraxis zusammen, weshalb ihnen wenig Relevanz beigemessen wird.

31 Er thematisiert vorher, dass er bereits eine Masterarbeit begonnen habe, die er jedoch auf den Rat des Betreuers abgebrochen habe. Dann habe er sich ein neues Thema suchen müssen.

Im positiven Gegenhorizont dazu taucht der Fragebogen, der im Rahmen des SPP entwickelt werden soll, auf. Dieser kann „vielleicht […] dann weiter benutzt" oder aber auch „irgendwann mal […] neu [ge]macht" werden. Hier wird explizit eine mögliche weitere Nutzung und Anwendbarkeit angesprochen. In dem von ihm genutzten „vielleicht" wird einerseits die darin implizierte Hoffnung und andererseits die Relativierung der Gewissheit, dass dies eintritt, deutlich. Zudem handelt es sich bei dem Fragebogen um ein konkretes Produkt. Die Materialität dieses Produktes erscheint in besonderer Weise gegeben, da es sich um eine konkrete, einzelne, gedruckte, also materiell greifbare Seite Papier handelt, die zur Weiterarbeit gedacht ist. Die Bachelorarbeit (im Gegensatz zum Fragebogen) stellt für ihn eine abgeschlossene Arbeit dar, bei der das Materielle, die gebundenen Seiten der Arbeit an sich, nicht zur Weiterverwendung gedacht sind. Das, was gedankenexperimentell bei der wissenschaftlichen Arbeit dazu gedacht werden könnte, ein Lern- oder Bildungsprozess durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung, wird hier nicht genannt. Eine mögliche Ursache dafür zeigt sich darin, dass es sich dabei nicht um ein konkret handhabbares Produkt, sondern eine für Adrian Schuster nicht explizierbare Denkbewegung handelt. Während also beispielsweise der Fragebogen zumindest das Potential besitzt, weitergenutzt zu werden, ist dies bei einer wissenschaftlichen Arbeit nicht der Fall, nicht zuletzt, da diese entweder nur aufbewahrt oder sogar vernichtet wird und in keinem Fall eine positive Bewegung auslöst.
Fallimmanent verglichen, wird dies auch in einer weiteren Sequenz deutlich, in der Adrian Schuster von seinem „[F]rust[]" bezüglich der Bachelorarbeit spricht. Er habe sich „sehr viel Mühe" gegeben und „[w]ochenlang da drangesessen". Obgleich er eine „gute Note" bekommen habe und es eine „schöne Arbeit" geworden sei, so habe diese doch letztendlich „nicht so richtig was bewegt" (AS, I1, Z. 488-495). Mit der Betonung des zeitlichen Ausmaßes und der eigenen Anstrengungen nennt er zwei Legitimationsfiguren für seinen Frust. Obgleich der Honorierung der Arbeit in Form einer guten Note, hinterfragt er „wofür [er] das jetzt eigentlich gemacht [habe]" (AS, I1, Z. 493-494). Weder das Argument seiner Performanzdemonstration, noch eine gute Note scheinen ausreichende Gründe zu sein. Sein Anspruch wird im positiven Gegenhorizont deutlich: Arbeit, Beschäftigung und Mühe sollen „[et]was beweg[en]". Dass hiermit, wie bereits gedankenexperimentell konstruiert, keine Denkbewegung gemeint ist, untermalt die Lesart, es sollte sich um eine konkrete Bewegung handeln. Ein Ergebnis das benutzt oder (weiter-)verwendet wird, erfährt also Sinnhaftigkeit über Nutzung und Anwendung durch andere. An dieser Stelle bildet sich eine fallimmanente Homologie ab, indem auch hier der Wert von Gemeinschaft eine Grundlage für die Entscheidung bezüglich Sinnhaftigkeit bildet, die also nicht selbstbezüglich, sondern durch das in-Bewegung-Setzen Anderer darüber hergestellt wird. Die Logik des „[Z]eigen[s], das man kann" wird in einer ersten Betrachtungsschleife bezüglich der Produktbedeutsamkeit, die mit Materialität zusammenhängt, abgelehnt und in ihrer Bedeutsamkeit als geistige Auseinandersetzung nicht wahrgenommen. In einer weiteren Betrachtungsschleife wird die Frage nach der Relevanz des Produktes beleuchtet: Wird dem Produkt Relevanz beigemessen oder wird es um seiner selbst Willen erstellt? In einer dritten Betrachtungsschleife stellt sich die Frage nach der Praxistauglichkeit des Produktes. Da, Adrian Schusters Beschreibung folgend, die Bachelorarbeit nur um ihrer selbst Willen angefertigt wurde und keinen Praxisbezug aufgewiesen habe, steht sie beispielhaft für seine Ablehnung wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Der Fragebogen auf der anderen Seite erfüllt die Bedingung der Praxistauglichkeit sowie des Produktcharakters.
Der Abgleich von „reale[n]" und „richtige[n]", sowie produktorientierten und nutzbaren Problemen der Praxis führt zu einem grundsätzlichen Gegeneinanderhalten von Praxis und The-

orie, respektive von Schule und Universität, die in einer institutionsbezogenen Zuordnung auftauchen. Es kommt hierbei zu einer impliziten Abwertung der Universität und damit der Theorie und einer Aufwertung der Schule und damit der Praxis. Es lässt sich insgesamt also eine negativ konnotierte Differenzkonstruktion bezüglich der wissenschaftlichen Problemstellungen im Kontrast zu realen Problemen aus der Schule rekonstruieren. Fallimmanent zeigt sich diese dichotom-bewertende Sicht auch in seiner Argumentation, seine inhaltlich erworbenen Kenntnisse im Studium in der Schule „nie wieder [zu] brauch[en]" und die Forderung, das Studium solle mit Blick auf diese Brauchbarkeit so umgestellt werden, dass „die Fachwissenschaften quasi schon vor diesem schulischen Hintergrund behandelt w[ü]rden" (AS, I1, Z. 396-397). Neben dem Brauchbarkeits- oder Nützlichlichkeitsargument zeigt sich eine Orientierung an Schulbedarfen, die bestimmend dafür sein sollten, was und vor allem wie es in der Universität zum Thema gemacht wird.

Die Gegenüberstellung von Schule und Universität wird darüber hinaus ebenfalls personell markiert. Personen aus der Praxis werden im kollektiven „die" zusammengefasst. Auf der anderen Seite werden „die[se]" von offensichtlich anderen Personen abgegrenzt. Diese anderen Personen könnten über ein gedanklich konstruiertes Gegenüber entweder als ‚wir' (‚die' – ‚wir') oder als ‚jene' (‚die' – ‚jene') bezeichnet werden. In dieser Abgrenzung gehört er zu dem ‚wir' bzw. zu den ‚jenen'. Diese gedanklich konstruierte Gruppe erhält von dem „[D]ie" den SPP-Auftrag, also die Frage, die sie gern beantwortet hätte. Dies impliziert auch, dass es im Kompetenzbereich der gedanklich konstruierten Gruppe ‚wir' oder ‚jene' liegt, diese Fragen zu beantworten. Gleichzeitig wird die Auftragserteilung von der einen an die andere Gruppe deutlich.

Zusammenfassend lässt sich bei Adrian Schuster ein geringerer Nutzen und damit eine geringere Sinnhaftigkeit von wissenschaftlichen Fragestellungen als von schulpraktisch-orientierten Fragestellungen festhalten. Nutzen und Sinnhaftigkeit entstehen für Adrian Schuster also aus der Wahrhaftigkeit und dem Realitätsgehalt der Dinge und der damit verbundenen konkreten „[B]eweg[ung]", die die Arbeit in Gang setzt. Wertschätzung scheint in der theoretischen Auseinandersetzung weder durch Vergessen „im Archiv" oder Vernichtung durch „[S]chredder[n]" noch durch den Erhalt einer guten Note gegeben zu sein. Aus seiner Beschreibung ergibt sich eine Perspektive der *Auftragsforschung,* in der die Praxis als Auftraggeber der Theorie fungiert. Die Relevanz des wissenschaftlichen Arbeitens ist also davon abhängig, inwiefern der Auftrag aus der Praxis kommt, da *praktische Problemstellungen real* und nicht simuliert sind. Sie lassen sich außerdem im Rahmen dieser Darstellung auch materiell greifen und verändern und beziehen sich nicht bloß auf das Zeigen von Kompetenz, der keine weitere Handlung folgt. Es lässt sich eine Differenzwahrnehmung von Schule und Universität, respektive Praxis und Theorie rekonstruieren, in der die Schulpraxis die Entscheidungshoheit trägt. Fallimmanent wird dies auch in einer anderen Passage deutlich, in der Adrian Schuster davon spricht, zwar in seinem Bachelor „'ne 1,0" erreicht zu haben, dass dies aber „nichts mit dem [...] Lehrerberuf zu tun [habe]" (AS I1, Z. 374-375). Letzteres wird mit dem „[F]unktionieren [von] Unterricht" oder dem „[H]ändel[n] [von] Konflikt[en]" (AS I1, Z. 373-382) gefüllt. Es zeigt sich, dass sich im Rahmen seiner Relationierung von Theorie und Praxis also nicht nur Schule und Universität, sondern auch *universitäre Leistung und erfolgreiche Handlungspraxis gegenüberstehen*. Die von ihm angesprochenen schulischen Erfolgsmomente des praktischen Tuns lassen sich, so Adrian Schuster, aber nicht zwangsläufig in einen Zusammenhang mit seinen Erfolgsmomenten in Form von guten Noten im Studium bringen und stehen, wie er es nennt, „abgekoppelt" (AS I1, Z. 380) daneben.

6.1.2 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Adrian Schuster: Der pädagogische Mitarbeiter im Sozialraum Schule

Die Ergebnisse der Rekonstruktion der Textstellen sollen im Folgenden in einen Zusammenhang gebracht, weitergeführt und zu einem Orientierungsrahmen verdichtet werden. Adrian Schusters Vorstellung von Schule ist die eines sozialen Raumes, in dem sich alle Akteur*innen gemeinsam weiterentwickeln können. Der Fokus liegt dazu auf einer Vergemeinschaftungsfunktion von Schule auf den geselligen und sozialen Momenten des Schulalltages, wie den Pausen. Das Lehrer-Sein wird von ihm antizipierend als ein in-der-Schule-Sein konzipiert, wodurch sich der *Sozialraum Schule* als zentraler Beweggrund seiner Berufswahl herausstellt. Das Lehrer-Werden wird als Verbleiben in der Schule konstruiert, welches die Übergangsphase und den Rollenwechsel marginalisiert und den Wunsch nach dem Verbleiben im Raum Schule als konstante *Fortführung seines schülerbezogenen Seins* in Schule konzipiert. Sein antizipiertes Berufsverständnis ist damit eng mit seinem Schulverständnis verbunden. Letzteres beschreibt ein soziales, entwicklungsbezogenes Umfeld, in dem sich die Beteiligten (mit potentiellen Ausnahmen) gern aufhalten. Als Identitätsnormen, lässt sich bei Adrian Schuster eine Abkehr von hierarchischen, und eine Hinwendung zu demokratischen und schüler*innenorientierten Strukturen finden. Die Gestaltung des Lebensraumes Schule obliegt dabei einer unbestimmten Personengruppe.

Ob die Ablehnung der Leistungsbezogenheit im Raum Schule Voraussetzung für oder Folge des schönen Sozialraumes ist, bleibt unklar. Seine Idee von Schule ist damit insgesamt sozial und wenig fachlich geprägt. In diesem Sinne wird Unterricht von Adrian Schuster nicht ausgeklammert, sondern in Form einer Institutionsnorm wahrgenommen, die Unterricht als konstituierendes Moment von Schule begreift. In seiner Beschreibung von eigenem sowie fremdem Unterricht wird aber deutlich, dass es auch hier insbesondere um die Art und Weise geht, wie etwas vermittelt, wie etwas „verkauft" wird. Der Fokus hierbei liegt erneut auf einer möglichst freundlichen und humorvollen Atmosphäre, da die Vermittlung von Inhalt für ihn untrennbar mit der lehrenden Person verbunden ist. Die dahinterliegende Orientierung begreift den *(Fach-)Unterricht als Möglichkeitsraum zur Beziehungsgestaltung*. Verknüpft mit der Idee der gemeinsamen Weiterentwicklung geht es ihm darum, im geschützten Raum Schule, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die die Schüler*innen dazu befähigen, nach der Schule im ‚richtigen Leben' zu bestehen. Schule bildet hier also eine Art Mikrokosmos, der auf einen Makrokosmos vorbereitet.

Da Schule ohne Fachvermittlung auch im Rahmen von der in Adrian Schusters Orientierungsschemata existierenden Institutionsnorm ihre Legitimation verliert, braucht er Fächer, die den Unterricht füllen und damit die Basis für den Beziehungsaufbau legen können. Welche Fächer er nun genau unterrichtet, ist von nachrangiger Bedeutung, was sich in seiner Studienfachwahl zeigt, die vor dem Hintergrund der Schulfächer getroffen wird. Indem er also Englisch und nicht Anglistik studiert, wird *Fachlichkeit* im universitären Kontext *über Schulfachzuordnungen* gelöst. Die Fächerwahl ist insofern nicht vollkommen willkürlich, als er ein zu ihm passendes Fach braucht. Diese Passung wird beispielsweise über einen alltagsweltlichen Bezug zu seinem Leben, wie dem Lesen von englischen Büchern, das Vorhandensein konkreter Gegenstände, mit denen sich ein Fach beschäftigt, oder der Tatsache, sich nicht neu in das Fach hineindenken zu müssen, hergestellt. Es lässt sich daher bei Adrian Schuster eine starke *Orientierung an Bekanntem* rekonstruieren, was den Arbeitsplatz Schule als auch die dortige inhaltliche Arbeit betrifft.

Ähnlich wie das Schulfach dem universitären Studienfach seine Rahmung gibt, zeigt sich bei Adrian Schuster eine deutliche Orientierung an (Schul-)Praxis. Diese gründet darauf, dass *Praxis* im Gegensatz zur Theorie einen *Realitätsgehalt* aufweist. Während die Theorie künstliche oder simulierte Probleme stellt, vermag es die Praxis, reale Problemstellungen zu präsentieren. Die Praxis ist mit Sinnhaftigkeit und Nutzbarkeit verbunden und somit im Stande, nicht nur eine

theoretische Denkbewegung anzustoßen, sondern auf ein konkret nutzbares, praktisches Ergebnis abzuzielen. Grundsätzlich kann für Adrian Schuster eine theorieaversive Haltung rekonstruiert werden, die nur dann abgemildert wird, wenn Theorie im direkten Dienstleistungsverhältnis zu Praxis fungiert. Die bemängelte geringe Übertragbarkeit von Theorie auf Praxis spricht auch Erfolgen bei theoretischen Arbeiten an der Universität eine Aussagekraft über mögliche Kompetenz im praktischen Tun in der Schule ab. Institutionell stehen sich *Schule und Universität* also wie Praxis und Theorie *dichotom* gegenüber, wobei es eine einseitige Beziehung von Praxis zur Theorie, aber nicht von der Theorie zur Praxis gibt. Obgleich Schule als das Ziel von Universität auftaucht, scheint die Universität nicht auf die Schule vorzubereiten, sondern lediglich eine formal abzulaufende Station auf dem Weg (zurück) in die Schule zu sein.

Über die verschiedenen Facetten des Orientierungsrahmens lässt sich bei Adrian Schuster ein antizipiertes Berufsverständnis, das nicht von seinem Schulverständnis zu trennen ist und aus der Orientierung von Schule als Sozialraum entspringt, rekonstruieren. Dieses antizipierte Berufsverständnis weist am ehesten Ähnlichkeit zu dem eines pädagogischen Mitarbeiters (im Ganztag) auf, dessen Handeln auf eine außerunterrichtliche, ganzheitliche Begleitung der Schüler*innen abzielt, wobei es konkret darum geht, einen schönen Raum zu schaffen, in dem sich alle gemeinsam weiterentwickeln können.

Der dargestellte Orientierungsrahmen soll um eine vorsichtige soziogenetische Spurensuche angereichert werden, die aus Samplegründen keine Soziogenese nach der dokumentarischen Methodologie und Methode anstreben kann. Sowohl sein Alter und der Verweis im Interview auf seine schon länger andauernde Studienzeit, als auch diese explizite Nennung des gymnasialen Abschlusses in einer Kleinstadt lassen vermuten, dass er zu einer Zeit und in einer sozialen Lage zur Schule gegangen ist, in der er wahrscheinlich wenige oder keine multiprofessionellen Akteur*innen im Raum Schule erlebt hat, was ihm neben der Schüler*innenrolle für ein Verbleiben im Ort Schule nur die Lehrer*innenrolle ermöglicht hätte.

6.1.3 Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung

Im Folgenden werden entlang dreier Dimensionen Aspekte von Adrian Schusters Orientierungsrahmen dargestellt, die sich durch das Interview nach dem SPP rekonstruieren ließen.

Zusammenarbeit: „Ich habe mich gar nicht schlecht betreut gefühlt“

In der Eingangserzählung zu der Frage, wie sein SPP abgelaufen sei, erzählt Adrian Schuster mit bewertenden Anteilen vom ersten Treffen mit dem begleitenden Lehrer (Burkhard) in der Schule.[32] Dieses Thema führt er im Rahmen einer immanenten Nachfrage noch einmal genauer aus und berichtet, Burkhard habe ihm beim ersten Treffen erklärt, dass es eine völlig neue Ausrichtung des Projektes geben werde. Das habe ihn im ersten Moment schockiert, da er sich bereits im quantitativen Begleitseminar zur Masterarbeit angemeldet hätte.[33] Im Nachhinein freue ihn die Änderung allerdings, da die neue Ausrichtung interessanter sei.

> I: Ja, mich würde schon mal zumindest auch interessieren, jetzt hast du gesagt, das=da gab's das erste Treffen und da wurde das dann alles umgeschmissen.//AS: mhm.//I: Und das war so 'n kleiner Schock. Kannst du das nochmal, ähm, genauer erzählen? Also du hast dich mit dem Burkhard zusammengesetzt, <mhm> oder?

32 Hier wird nur auf die immanente Nachfrage eingegangen, da diese ausführlicher ist als die im Rahmen der Eingangserzählung formulierte Sequenz.

33 Die SPPs sind in den meisten Fällen, wie auch hier, mit dem späteren Anknüpfen der Masterarbeit verbunden.

AS: Genau. Also, wir hatten das erste Treffen an der Schule verabredet (räuspert sich) und ich hatt'=das war dann schon nach Beginn des Semesters, das heißt, ich war dann schon in dem, ähm, von Herrn Eckhardt heißt der glaub' ich, in dem quantitativen Begleitseminar, <mhm> weil ich gedacht hab', so, das ist die Ausrichtung <mhm> und dann war das gl=das Semester auch schon zwei Wochen alt und dann kam endlich dieses Treffen zustande und dann hat mir Burkhard eben nochmal erläutert, worum eigentlich=worum es bei der ursprünglichen Ausrichtung ging [...][34] Und dann meinte er eben, joa (.) dass das eben so 'n bisschen hinfällig wäre. Dann saß ich da und dachte so, ja toll. Ne, weil hätte man ja auch schon mal vorher irgendwie kom=kommunizieren können//I: Ja.//AS: eigentlich, weil sich da 'ne komplette Neuausrichtung, äh, ergibt vom dem SPP. Wie in meinem Fall, wie gesagt, war's jetzt eigentlich so ganz nett, fand=fand ich jetzt so auch viel spannender, als wenn man nur irgend 'n Fragebogen entwickelt hätte und <mhm> hätte den dann abgegeben, hm. (.) Aber es war halt so 'n bisschen=ja, dann musste ich halt mich zwei=nach zwei Wochen im Semester dann bei Herrn Zoller in das qualitative Kolloquium quasi umwechseln, <mhm> und irgendwie war's so 'n bisschen naja. (AS, I2, Z. 40-70)

I äußert Interesse an Adrian Schusters Erzählung bezüglich des ersten Treffens, benennt allerdings das „[M]indest[e]" dieses Interesses nicht weiter und bleibt mit einem weitenden „auch" offen und vage in der Aufforderung, darüber noch einmal „genauer [zu] erzählen". Das Satzfragment „mit dem Burkhard zusammengesetzt" greift Adrian Schusters eigenen Wortlaut auf und öffnet diesen mit einem eine Validierung einfordernden „oder", welches letzterer mit einem „[g]enau" bestätigt. Mit einem „[a]lso" leitet er dann eine ausführlichere Erzählung ein, die zwei zeitlich vorgelagerte Aspekte in den Blick nimmt.
Erstens wird in der Plusquamperfektwendung „verabredet [...] hatten" die Vorzeitigkeit des ersten Aspektes, die örtliche und zeitliche Absprache für ein erstes Treffen deutlich. Diese Absprache wurde von einem „wir" getroffen, welches ihn selbst in die Verabredungsfindung miteinschließt. Da die immanente Nachfrage bereits auf ihn und Burkhard abzielt, lässt sich schließen, dass die Lehrkraft die zweite Seite des „wir" darstellt und es sich im Rahmen einer gemeinsamen Absprache um einen gemeinsamen Beginn der Zusammenarbeit gehandelt habe, an dem er mehr oder weniger aktiv beteiligt war. Die Örtlichkeit des Treffens „an der Schule" wird von ihm nicht weiter elaboriert und wirkt damit wie eine Setzung.
Zweitens geht Adrian Schuster in der Erzählung einen weiteren Schritt zurück und nimmt Bezug auf seine Situation zum Zeitpunkt des Treffens. Er sei schon „in dem quantitativen Begleitseminar" gewesen, da er von dieser „Ausrichtung" des Projektes ausgegangen war. Hier kommt der zweite vorgelagerte Aspekt zum Tragen. Adrian Schuster bezieht sich in der Perfekt-Konstruktion „gedacht hab'" auf die vorab vorliegenden Informationen, in Form der Projektausschreibung.[35] Vor der wir-Konstruktion habe er auf der Grundlage der ihm zur Verfügung stehenden Informationen bereits richtungsweisende Entscheidungen getroffen.[36] Diese zeigen sich in der argumentativen Hintergrundkonstruktion und verorten die Legitimation dieser Handlung auf der kommunikativen Wissensebene und in der Erzählzeit des Interviews. Die

---

34 Auslassung von Zeile 52-63: AS beschreibt die ursprüngliche Projektanlage, dass es darum ging für eine Behörde den Verbleib der SuS nach der 10. Klasse zu bestimmen, um ggf. Unterstützungsangebote bereitzustellen. Dieses Projekt sei bereits einmal angegangen worden, habe aber nicht geklappt, da die Klientel in dem Stadtteil ihre Daten ungern zur Verfügung zu stellen scheine.

35 Die Projektausschreibung wurde von Burkhard aufgesetzt, um den Bedarf eines SPPs an seiner Schule zu formulieren und wurde vom SPP Projektteam konkretisiert, bevor sie für Studierende ausgeschrieben wurde und Adrian Schuster sich also dafür bewarb. In dieser Beschreibung war das Projekt als Fragebogenstudie dargestellt.

36 Als Hintergrundinformation sei an dieser Stelle gesagt, dass Adrian Schuster sein SPP mit einer anschließenden Masterarbeit verbinden möchte, die aufgrund der Projektausschreibung zu Semesterbeginn eine quantitative Ausrichtung haben sollte.

drängende Komponente, die auf ihn wirkt, wird durch die universitäre Logik deutlich, die er durch die Wendung, das Semester sei bereits „zwei Wochen alt" personifiziert. Auch das Erleben, dass „dieses Treffen" dann „endlich [...] zustande [...] [kam]" untermalt die Lesart, dass Adrian Schuster auf dieses Treffen habe warten müssen. Die Taktung von Schule bzw. von Burkhard als schulischem Akteur und der Universität ist ungleich und die finale Entscheidungsgewalt scheint in der Praxis zu liegen. Das individuelle „ich" lässt sich demnach gegenüber Burkhard, der im asymmetrisch geprägten „wir" mit enthalten ist, als untergeordnet rekonstruieren.
Dieser reaktive Modus Adrian Schusters zeigt sich auch darin, dass Burkhard ihm „erläutert" habe, „worum es bei der ursprünglichen Ausrichtung ging". Durch die Erläuterung der Ausrichtung ergibt sich eine Informierender-Informierter-Zuordnung, die die ursprüngliche „wir"-Konstellation der Terminvereinbarung ablöst und eine Gegenüberstellung von ‚ich' und ‚er' hervorbringt. Mit der Beschreibung der „ursprünglichen Ausrichtung" legitimiert Adrian Schuster, dass die Entscheidung für das quantitative Begleitseminar nicht durch eine Fehlinterpretation der eigentlichen Projektanlage seinerseits, sondern durch eine tatsächliche Veränderung der eigentlichen Idee entstanden ist. Er entwirft sich hiermit also als gut vorbereitet und an den gegebenen Informationen orientierend. Burkhard auf der anderen Seite wird als die „eigentlich" festgeschriebene Ausrichtung nicht einhaltend beschrieben. In erinnerter Rede gibt Adrian Schuster wieder, Burkhard habe dann „[ge]meint[...], dass das eben so 'n bisschen hinfällig wäre." Die vorherigen Absprachen wären „hinfällig", besäßen also keinerlei Gültigkeit und Notwendigkeit mehr. Auch diese Setzung Burkhards kann er nur passiv hinnehmen. Diese negativ konnotierte Darstellung des ungültig-Werdens zeigt eine Homologie zur in I1 herausgearbeiteten Orientierung an Bekanntem. Die Veränderung hier taucht als negativ bewertete Tatsache auf, der er nur mit Annahme und Unterordnung zu begegnen vermag. Die Abschwächung „so 'n bisschen" könnte in einer Lesart den Grad des hinfällig-Werdens selbst abmildern, wobei der Tatsache des hinfällig-Werdens semantisch bereits eine Vollständigkeit innewohnt. Andererseits könnte das „so'n bisschen" satzübergreifend fungieren und eine abschwächende Art und Weise beschreiben, in der Burkhard die Nachricht überbringt. In beiden Lesarten behält Burkhard jedoch die Entscheidungsgewalt. Dies äußert Adrian Schuster auch auf kommunikativer Ebene, indem er sagt, er hätte diese Änderung „eben" hinnehmen müssen.
Dass Adrian Schuster beschreibt, dass er einfach nur „[da] saß" und lediglich „dachte": „ja toll", lässt vermuten, dass die Entscheidung an sich, Burkhard gegenüber weder verbal angezweifelt noch in anderer Form kommentiert wurde. Die im Interview ironisierend gesprochene Bewertung „ja toll" deutet hier auf eine nicht zufriedene Empfindung gegenüber der Neuerung der Projektbeschreibung hin. Die Tatsache, dass er diese Bewertung offenbar nur für sich in Gedanken vornahm, markiert die Wahrnehmung seiner Position als eine weder zur Aushandlung noch zur Kommentierung oder gar Beschwerde über Neuerungen befähigte. Die Reaktion, die ihm zur Verfügung zu stehen scheint, ist die des da-Sitzens und darüber Nachdenkens. Es wird eine Passivität Burkhard gegenüber deutlich, die Adrian Schuster weniger als Akteur und vielmehr als Reakteur beschreibt, dessen Reaktionen teilweise sogar nur im Stillen abzulaufen scheinen. Die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit der direkten Kritik am Lehrer macht die Wirkmächtigkeit des Praxisvertreters Burkhard deutlich.
Indem die Projektausschreibung so nicht eingelöst wird, kommt es zu einer Enttäuschung seiner Erwartungshaltung. Den negativen Horizont bildet für Adrian Schuster das Neue, das Unbekannte, was hier in Form der „Neuausrichtung" des Projektes auftaucht und sich bereits in I1 homolog gezeigt hat. Als entsprechender positiver Gegenhorizont ließe sich hier ein Ablauf rekonstruieren, in dem die Umsetzung dem mit der Ausschreibung Geplanten entspricht, man

sich auf das Bekannte stützen und seine Vorbereitungen nutzen kann. Dies wird in dem mitgedachten Vorwurf, „man [hätte] [das] ja auch schon mal vorher irgendwie [...] kommunizieren können“ deutlich, der von I mit einem „Ja“ ratifiziert wird. Im unpersönlichen „man“ scheint sich Burkhard dabei als Entscheidungsträger zu verbergen. Die Konjunktiv-II-Konstruktion „hätte [können]“ weist im gedankenexperimentellen Vergleich zu Modalverben wie ‚müssen‘ oder ‚sollen‘ auf wenig Enaktierungspotential hin. Die in dem „können“ ausgedrückte Kritik ist milder und weniger fordernd als die anderen denkbaren Anschlüsse und deutet auf die Schwierigkeit der Kritik am Lehrer als auch auf die bereits rekonstruierte Reaktivität im Rahmen der Aushandlung hin. Auch das nach der Ratifizierung durch I angeschlossene „eigentlich“ mildert die Kritik am Lehrerverhalten und öffnet den Möglichkeitsraum, dass diese Forderung nicht tatsächlich, sondern nur „eigentlich“ ausgesprochen wird.

Im argumentativen Anschluss, es habe sich dadurch „’ne komplette Neuausrichtung“ ergeben, wird die umfassende Neuheit der „[...R]ichtung“ noch einmal klar fokussiert, was sein eigentliches Verständnis des Projektes objektiviert und seine Unzufriedenheit bezüglich der Änderung legitimiert. Es sei immerhin nicht um eine kleine Änderung gegangen, sondern um eine ganz neue „[...R]ichtung“, die das SPP eingenommen habe. Dieser müsse er als Projektbeteiligter nun folgen und habe sie weder beeinflussen können noch sei er darüber informiert worden. Seine „[Bewegungs]richtung“ habe sich also fremdbestimmt verändert, worauf er in einem anpassenden Modus reagiert. Die Erfahrung der plötzlich eintretenden Änderung zeigt sich im nicht enaktierten positiven Gegenhorizont des „man [hätte] [...] [machen] können“ wie auch in der negativ konnotierten Äußerung der „[H]infällig[keit]“ des Projektes. Sie wird außerdem mit Blick auf den vorgelagerten Erzählstrang deutlich, da er auf der ihm zur Verfügung stehenden Wissensbasis bereits Entscheidungen getroffen habe. Gleichwohl verbleibt diese Kritik auf impliziter Ebene.

In einem bewertenden Abschluss der Passage verweist Adrian Schuster auf die Bewertung aus der Eingangserzählung. Diese evaluiert die Neuerung im Nachhinein, also „jetzt“ als „ganz nett“ und „viel spannender“. Worauf sich das Adjektiv „nett“ genau bezieht, wird von ihm an dieser Stelle nicht elaboriert. Auch scheint diese positive Eigenschaft nur eingeschränkt („eigentlich“) zu gelten. In der nicht weiter ausgeführten Bezeichnung des „[e]s“ wird der Inhalt dessen, was er im Nachhinein „nett“ findet nicht deutlich. Dass „[e]s“ für ihn „spannender“ gewesen sei, das Projekt in seiner neuen Ausrichtung durchzuführen, wird auf die Beliebigkeit des Fragebogens („irgend’n Fragebogen“) und die mit der eigentlichen Ausrichtung verbundene personale Entkopplung („hätte den dann abgegeben“) zurückgeführt. Als gedankenexperimenteller positiver Gegenhorizont lässt sich also benennen, dass die Neuerung der Projektanlage weniger inhaltliche und personenbezogene Beliebigkeit aufweist, als die eigentliche Ausrichtung. Es deutet sich jedoch eine Spannung zwischen dieser nachträglich positiv bewerteten Sicht und dem vorangegangenen Prozess an.

Mit einem konzessiven „[a]ber“ schließt Adrian Schuster den Gegensatz zum „ganz nett“ und „spannender“ an, benennt diesen vorerst nur als faktischen Zustand („halt so’n bisschen [war]“), der aber nicht weiter elaboriert wird und damit keine inhaltliche Kontur besitzt. Sprachlich deuten dieser Satzanfang und insbesondere der Satzabbruch auf eine immanente Kritik hin. Obgleich der Umschwung im Nachhinein positiv bewertet wird, lässt sich der Weg dorthin als nicht ausschließlich positiv und konfliktlos rekonstruieren. Deutlich wird dies auch in der folgenden Erzählung. Adrian Schuster berichtet, er habe sich dann „nach zwei Wochen im Semester [...] in das qualitative Kolloquium quasi umwechseln [müssen]“. Die bereits zu Beginn ausgeführte Schwierigkeit der universitären Struktur, die ihn vor dem SPP-Treffen bereits

gezwungen habe, sich auf ein Begleitkolloquium festzulegen, wird hier erneut aufgegriffen. Die erneute Erwähnung des innersemesterlichen Wechsels untermalt dessen Relevanz und markiert die Veränderungen im SPP für ihn über die reine Projektveränderung hinaus als relevant. Auffällig ist einerseits die semantisch-syntaktische Verwendung des grammatikalisch nicht transitiv verwendbaren Verbs „[…]wechseln" als transitives Verb ‚sich wechseln' und andererseits der Zusatz der Präposition ‚um' zum Verb ‚wechseln'. Adrian Schuster habe sich umstellen, sich woanders hinzuordnen bzw. sich selbst relokalisieren müssen. Damit kommt diesem Wechsel einerseits eine aktive und andererseits eine umfassende und körperliche Komponente zu. Er habe sich „umwechseln" müssen beinhaltet nicht nur eine eigene Relokalisierung, sondern auch eine von außen erzwungene. In dieser Fokussierungsmetapher des „[U]mwechseln[s]" spiegelt sich also der von ihm als anstrengend und herausfordernd erlebte Umbruch, der Kraftakt der Annahme des Neuen und des Verlassens des Alten.
Insgesamt zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft für Adrian Schuster von Beginn an von *Asymmetrie* gekennzeichnet ist. Seine Orientierung an Vorbereitung unter Rückgriff auf bestehendes Informationsmaterial konterkariert mit den ihm plötzlich eröffneten Neuerungen im Projekt, die durch die Lehrkraft entstehen. Dass dies an sich nicht in der Situation, wohl aber im Interview kritisiert wird, zeigt die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit der direkten Kritik des Lehrers. Im fallimmanenten Vergleich mit dem ersten Interview tritt Burkhard hier als Vertreter der *(Schul-)Praxis* auf, die gegenüber der (Taktung der) Theorie die *Entscheidungshoheit* zu haben scheint. Adrian Schuster fordert nicht, bei Änderungen, die Auswirkungen auf ihn selbst und seine Planung haben, mit einbezogen zu werden, möchte jedoch über diese ‚zumindest' informiert werden. Der positive Gegenhorizont der rechtzeitigen und kommunikativen Absprache bzw. Ankündigung der Änderung lässt sich hier also rekonstruieren. Mitbestimmung oder Aushandlung werden von Adrian Schuster nicht aufgerufen. Er gerät durch den Bruch mit seiner Erwartungshaltung, dass die besprochenen Dinge auch so eintreten, jedoch auf handlungsleitender Ebene nicht in eine Krise, indem er sich der *Handlungsstrategie der Anpassung* an Burkhard bedient.

Im Rahmen einer immanenten Nachfrage, wie das Gespräch mit Burkhard verlaufen sei, beschreibt Adrian Schuster, dass Burkhard oft zu spät kam und dann nicht viel Zeit hatte, so wie er es sich eigentlich gewünscht hätte. Dennoch würde er nicht „schlecht über [ihn] reden" wollen.

> Man kam dann an, dann kam er fünf Minuten zu spät, dann, also ich=wie das jetzt in=genau bei dem ersten Treffen war, bin ich mir gar nicht mehr so hundertprozentig sicher, aber ich bin auch der Meinung, dass das so=wie sich das auf später fortgesetzt hat, dass es halt so war, dass er ein bisschen zu spät kam, man stand dann da vor 'm Lehrerzimmer, äh, dann musste man erstmal 'n Raum suchen, dann ging dieses Gespräch los und ohne, dass man das dann zu so 'nem richtig runden Abschluss gebracht hat, äh, musste er dann eigentlich schon wieder los oder wollte gerne noch fünf Minuten Pause machen, <mhm> bevor die nächste Stunde losgeht und das war auch so 'n bisschen symptomatisch für die anderen Treffen danach. Ich möchte gar nicht so=gar nicht so schlecht über den reden, das ist 'n ganz netter Kerl, <mhm> ich habe mich jetzt auch nicht schlecht betreut gefühlt, aber manchmal hätte man sich eben=hätte ich mir gewünscht, dass es=man sich so 'n bisschen mehr auf Augenhöhe begegnet und sich 'n bisschen mehr Zeit dafür nimmt. (AS I2, Z. 86-98)

Während Burkhard als Gegenüber der Zusammenarbeit explizit genannt wird, tritt Adrian Schuster hinter einem die Passage einleitenden unpersönlichen „man" als Akteur der Zusammenarbeit zurück, was die autonomen Handlungsmöglichkeiten nur im Rahmen einer generalisierten Handlung möglich macht. Zudem verweist die Verallgemeinerungsfigur darauf, dass die beschriebene Zusammenarbeit nicht per se an seiner Person liege, sondern auf jede andere Person, die mit Burkhard zusammenarbeitet, übertragbar wäre. Mit der Beschreibung „[m]an kam

dann an, dann kam er fünf Minuten zu spät" zeichnet Adrian Schuster das Bild eines zeitlich stark begrenzten Termins auf den er warten muss. Im fallimmanenten Vergleich lässt sich das Bild der Sprechstunde finden, bei der er warten muss, bis er hineingebeten wird: „naja, komm mal kurz rein und ich hab' jetzt fünf Minuten Zeit und dann machen wir jetzt mal alles neu [...] und dann kannst du gehen und kannst da mal 'n bisschen in das neue Thema reinlesen" (AS, I2, Z. 114-120). Homolog beschreibt er sich als den Wartenden. Im Gegensatz zu Burkhard, der „zu spät" kam, taucht er als der Pünktliche auf. Im weiteren Verlauf der Passage beschreibt er das Zuspätkommen als „symptomatisch" und benennt konkret, dass „[es sich] [...] später fortgesetzt ha[be]". Dieses sowie das damit verbundene Warten seien also bezeichnend oder charakteristisch für ihre Treffen und ihre Zusammenarbeit gewesen. Durch die nicht gewählte Komparativwendung „später", wird die Negativkonnotation deutlich und markiert Pünktlichkeit als Norm von Zusammenarbeit, der hier nur einseitig entsprochen wird.
Im weiteren Verlauf der Sequenz wird deutlich, dass die Norm der Pünktlichkeit verbunden ist mit der Erwartungshaltung, sich Zeit und Raum für das Gespräch und das Gegenüber zu nehmen. Dieser Wunsch wird von Adrian Schuster zum Ende der Sequenz auf expliziter Ebene formuliert: „ich [hätte] mir gewünscht, dass [...] man [...] sich'n bisschen mehr Zeit dafür nimmt" und findet sich auch auf narrativer Ebene wieder. Er beschreibt das Treffen im Folgenden als: „dann ging dieses Gespräch los und ohne, dass man das dann zu so 'nem richtig runden Abschluss gebracht hat [...] musste er dann eigentlich schon wieder los oder wollte gerne noch fünf Minuten Pause machen." Mit der Beschreibung, Burkhard habe noch fünf Minuten Pause machen wollen, verweist Adrian Schuster nicht nur darauf, dass das Treffen verspätet beginnt und „ohne [...] richtig[en] [...] Abschluss", also verfrüht endet, sondern dass es sich, und damit auch, dass er sich in die schulische Taktung einpassen muss. Homolog zeigt sich, dass erneut Burkhard als derjenige auftritt, der durch sein zu spät-Kommen und sein „los-[Müssen]" bzw. „Pause machen-[Wollen]" nicht nur über den Start-, sondern auch über den Endpunkt des Treffens bestimmt. Obgleich hier im „richtig runden Abschluss" ein Hinweis auf eine inhaltliche Konklusion des Treffens inkludiert sein könnte, ist auffällig, dass insgesamt nur die organisatorischen und sozialen Bedingungen des Treffens, nicht aber die inhaltliche Auseinandersetzung thematisiert wird. Zusammenarbeit wird an dieser Stelle weniger inhaltlich als sozial-organisational gefüllt. Die organisationale Komponente wird nicht nur bezüglich der zeitlichen, sondern auch bezüglich der räumlichen Dimension betrachtet. Er beschreibt die Situation so, dass „man [...] dann da vor'm Lehrerzimmer [stand] [...], dann musste man erstmal 'n Raum suchen". Seine Kritik an der fehlenden Zeit im Rahmen des Treffens wird hier verschärft, indem man zum angegebenen Termin, sobald Burkhard eingetroffen sei, noch nicht einmal mit dem Gespräch beginnen konnte, sondern erst einmal eine Räumlichkeit dafür finden musste. Zeit und Raum als zwei Faktoren der Zusammenarbeit sind hier also von vornherein nicht gegeben. Zusätzlich steckt in der Beschreibung man habe „vor'm Lehrerzimmer [...] [ge]stand[en]" eine rollenförmige Auseinandersetzung desjenigen, der in diesem Moment erst einmal keinen uneingeschränkten Zutritt zum Lehrerzimmer hat. Erst Burkhard in seiner Lehrerrolle kann ihn dort abholen und ihm damit eine Zugehörigkeit im Raum Schule geben.[37] Die von Adrian Schuster im Begriff der Augenhöhe eingeforderte Symmetrie bzw. Gleichrangigkeit wird auf sozial-organisationaler Ebene der Zusammenarbeit von Burkhard insofern nicht eingelöst, als er sowohl Zeit als auch Raum nur begrenzt zur Verfügung stellt.
Trotz der Kritik an Burkhards Verhalten im Rahmen dieser Zusammenarbeit, lehnt Adrian Schuster es auf kommunikativer Ebene ab, Burkhard vor diesem Hintergrund zu diskreditie-

37 Dieser Aspekt wird im Rahmen der Dimension „Rollenkonstruktion" erneut aufgegriffen und vertieft.

ren. Er möchte nicht „schlecht über [ihn] reden“, denn er sei „'n ganz netter Kerl“. Zunächst tritt homolog die Schwierigkeit an einer ganzheitlichen Kritik des Lehrers zu Tage. Durch die positive menschliche Zuschreibung ein „ganz netter Kerl“ zu sein, mildert Adrian Schuster die Kritik an den nicht eingelösten Aspekten der Zusammenarbeit ab. Zudem wird die Fokussierung auf die sozialen Aspekte erneut deutlich. Ein „netter Kerl“ scheint in diesem Fall die kritisierbaren Aspekte seines beruflichen Handelns aufwiegen zu können. Während das „nett[..]“-Sein nicht weiter elaboriert wird, stellt der Verweis, sich „auch nicht schlecht betreut gefühlt“ zu haben, das Betreuungsverhältnis als Aspekt der Schwierigkeit der Kritisierbarkeit heraus. Einem „nicht schlecht“ steht dabei einerseits der negative Horizont ‚ich habe mich schlecht betreut gefühlt‘ und andererseits der positive Gegenhorizont ‚ich habe mich gut betreut gefühlt‘ gegenüber und lässt die wahrgenommene Qualität der Betreuung ungeklärt bleiben. Damit scheint vielmehr die Tatsache, als die Qualität der Betreuung die Kritik an Burkhard zu erschweren. Das Betreuungsverhältnis generell lässt sich demnach als Adrian Schusters Zusammenarbeitsmodalität rekonstruieren. Fallimmanent zeigt sich eine Homologie zur vorherigen Sequenz, da er über Neuerungen im Projekt informiert werden, sie aber nicht zwangsläufig mit aushandeln will. Dies deckt sich mit der Vorstellung davon, ‚betreut zu werden‘, da auch hier der Betreuer sich um jemanden kümmert, dafür sorgt, dass er als Betreuter das für ihn Nötige bekommt. Homolog taucht auch die Formulierung des Gefühls wieder auf, da er äußert, er habe sich „nicht schlecht betreut gefühlt“. Adrian Schuster scheint damit die Qualität der Betreuung entlang der eigenen Gefühlslage zu bemessen und nicht aufgrund von objektivierbaren Kriterien.

Zusammenfassend zeigt sich auch in dieser Passage die asymmetrische Form der Zusammenarbeit. Adrian Schuster begreift die Zusammenarbeit mit dem Lehrer als eine Art *Betreuungsverhältnis*. Das bezieht sich sowohl auf inhaltliche als auch auf organisationsbezogene Aspekte. Die Norm der ‚Gleichwertigkeit‘ findet sich bezüglich der sozial-organisationalen Aspekte wieder. Sie betrifft zwar Aspekte wie pünktliches Erscheinen und inhaltliche Vorbereitung, spiegelt jedoch letztlich den Wunsch nach Wertschätzung und einem ‚sich gut [F]ühlen‘ wider. Die *soziale Komponente* scheint hier für ihn ausschlaggebend zu sein. Sein positiver Gegenhorizont der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft lässt sich als ein wertschätzendes Betreuungsverhältnis, in dem man sich wohlfühlt, beschreiben, welches sich über die drei Bereiche *Raum, Zeit* und *Verlässlichkeit* ausdrückt.

Im Rahmen einer weiteren argumentativen Erzählung berichtet er von Johanna Grünspechts Beharren darauf, dass Burkhard ihr die Kontaktdaten der Lehrer*innen gibt, um ein potentielles Scheitern des Projektes zu verhindern. In Bezug auf sich selbst, beschreibt Adrian Schuster in der Sequenz den Verlauf seiner Kontaktaufnahme.

> Ich denke schon, dass das auch deswegen war, <mhm> weil sie darauf bestanden hat und dann hat das ruck zuck geklappt und die anderen Lehrerinnen und Lehrer haben sich untereinander auf einen Termin geeinigt und haben das dann mit ihr gemacht. <mhm> Und, wenn sie's vielleicht bei ihm noch länger in seiner=in seiner Obhut gelassen hätte und da nicht gesagt hätte, so wir müssen jetzt aber mal gucken, hätte es vielleicht noch länger gedauert oder wäre gar nicht zustande gekommen. <mhm> Das kann schon sein. Mir hat er dann insofern darin ganz gut geholfen=er hat mir dann gesagt, der Lehrer oder die Lehrerin hätten in der zehnten Klasse dann und dann WAT[38] und dann bin ich dahingegangen, hab‘ mit den‘ gesprochen. Da braucht‘ ich ihn ja eigentlich auch nicht für. <mhm> Joa, nur um den Kontakt herzustellen eigentlich. <mhm> Und das hat er dann schon gemacht. (..). (AS, I2, Z.495-505)

38 WAT ist die Abkürzung des Faches „Wirtschaft, Arbeit, Technik“.

Adrian Schuster zieht in der Erzählung mit argumentativer Hintergrundkonstruktion bezüglich der Zusammenarbeit eine Vergleichslinie zu Johannas Umgang in der Zusammenarbeit mit Burkhard. Er führt zunächst einmal aus, Johanna habe „darauf bestanden",[39] habe also ihren eigenen Standpunkt gehabt und diesen nicht der Vorstellung von Burkhard angepasst oder untergeordnet, welches sich im „darauf" zwar nicht inhaltlich, aber strukturell ausdrückt. Von diesem sei sie nicht abgerückt, sondern habe darauf insistiert. Seine Beschreibung von Johannas Herangehensweise, die von geringer Kompromissbereitschaft geprägt ist, bildet einen Kontrast zu seiner eigenen Vorgehensweise ab. Johannas Umgang erscheint als positiver Gegenhorizont, da es durch das kausale „weil" von Adrian Schuster mit der Tatsache des „ruck zuck [...K]lapp[ens]" verbunden wird. Der Zugzwang, selbst diesem positiven Gegenhorizont entgegenzustreben, wird durch die Aussage abgemildert, Burkhard hätte ihm dann „ganz gut geholfen", was ein Verbleiben im reaktiven Modus möglich macht und dem positiven Gegenhorizont wenig Enaktierungspotential beimisst.
Den negativen Gegenhorizont bildet der von Adrian Schuster im Konjunktiv II formulierte Verweis darauf, was „hätte" sein können, wenn sie es „nicht gesagt hätte" bzw. wenn sie es „in seiner Obhut gelassen hätte". Der Verweis auf das ‚nicht-Sagen' macht einen Gegenhorizont zum „darauf [B]este[hen]"auf. In der Fokussierungsmetapher „in [der] Obhut []lassen" wird darüber hinaus deutlich, dass es hier um mehr als um das Bestehen auf etwas geht. Es geht darum „es" im Schutz, in der Fürsorge oder der Führung von Burkhard zu lassen. Das „es" kann in dem Zusammenhang entweder insgesamt als Projekt oder als konkrete Vorgehensweise bei der Projektdurchführung gedeutet werden. Ganz gleich, welche Lesart favorisiert wird, in der Formulierung, das „es" könnte in der „Obhut" Burkhards liegen, zeigt sich ein negativer Gegenhorizont. Dieser konnte dadurch abgewendet werden, dass Johanna „darauf bestanden" habe bzw. etwas „gesagt hätte". Burkhard kann hier also nicht für die Sicherheit und den Schutz des Projektes Sorge tragen bzw. vernachlässigt seine Fürsorge dem Projekt gegenüber. Dies drückt sich in der gedankenexperimentellen Weiterführung des Bedingungssatzes aus. Wenn Johanna nichts gesagt und „darauf bestanden" hätte, dann „hätte es vielleicht noch länger gedauert oder wäre gar nicht zustande gekommen". Adrian Schuster markiert die in diesem negativen Gegenhorizont der reinen Obhut Burkhards erscheinende Sorge der längeren Dauer zwar mit einem hypothetischen „vielleicht", gleichwohl wird dieses durch den zweiten Satzteil zum Teil entkräftet. Die Konjunktion „oder" legt nahe, dass die eine oder die andere Handlungsoption eintreten werde. In diesem Fall steht die potentiell („vielleicht") verlängerte Dauer einem Scheitern der Projektumsetzung gegenüber. Durch die Zuspitzung der Lage im zweiten Teil des Satzes wird deutlich, dass das „vielleicht" die Verzögerung nicht allzu stark abschwächt. An dieser Stelle wird Burkhards Umgang innerhalb der Zusammenarbeit über die Vergleichsfolie von Johanna kritisierbar, was für seine eigene Handlung Burkhard gegenüber jedoch kein Enaktierungspotential hat. Gleichzeitig spiegelt sich in dieser Äußerung auch, dass das SPP offensichtlich vorerst in die „Obhut" Burkhards zu gehören bzw. erst einmal dort verortet zu sein scheint, da es Adrian Schuster zufolge darum geht, es nicht dort zu „[]lassen". Die Gegenüberstellung von Johanna zu seiner Person erfolgt durch das Dativobjekt „[m]ir", welches prominent am Beginn des Satzes auftaucht. Aus der vorangegangenen Lesart wurde bereits die Konflikthaftigkeit bzw. sogar Bedrohlichkeit deutlich, die Burkhard für Johannas SPP hatte. Dazu im Kontrast geht er auf sein Verhältnis zu Burkhard ein und beschreibt ihn als „ganz gut[e] [Hi]lfe[]". Hierbei stehen sich nicht die ‚gute' und die ‚weniger gute' Hilfe gegenüber, sondern die Tatsache, dass er Hilfe erhalten habe, während Johanna das Projekt aus Burkhards Obhut reißen musste. Er musste dem-

39 Johanna habe die Unterstützung in Form der Weitergabe der notwendigen Kontaktdaten von Burkhard eingefordert.

nach nicht aktiv werden und konnte in einer reaktiven Bearbeitungsweise in der Zusammenarbeit verbleiben und Zusammenarbeit als Reaktion auf das Verhalten der Lehrkraft konstruieren.
Im adverbial genutzten „insofern" deutet sich jedoch bereits eine Einschränkung bzw. Spezifizierung der „[Hi]lfe[]", die er von Burkhard erhalten habe an. Diese scheint nur einen Teil oder eine spezifische Hinsicht zu betreffen und wird im Folgenden damit gefüllt, dass Burkhard ihm „gesagt" habe, wo er die entsprechenden Lehrer*innen finde. Das Sagen beschreibt die Kommunikation hier als eindirektional. Auf diese Information hin, sei Adrian Schuster zu den betreffenden Lehrer*innen „[…]gegangen" und habe mit ihnen „gesprochen". Was er im Folgenden „Kontakt her[]stellen" nennt, ist demnach kein, wie eine semantische Lesart sein könnte, Zusammenbringen von zwei Seiten, was er als Kontakt ‚Hersteller' zu übernehmen scheint. Vielmehr geht es darum, den Kontakt, bzw. die Information für die Kontaktaufnahme weiterzugeben, damit Adrian selbst den Kontakt aufnehmen kann. Dies zeigt sich in den aktiven Formulierungen, die er dann nutzt: „bin ich dahingegangen" und ich „hab' mit den' gesprochen". Damit taucht eine Aktivität auf, die sich in der Zusammenarbeit mit Burkhard nicht finden lässt. Adrian Schuster argumentiert, er habe zu dieser ihm auferlegten Kommunikationsaufnahme mit den Lehrer*innen Burkhard auch nicht „[ge]braucht". Er habe ihn nur informieren müssen, was sich fallimmanent deckt mit dem negativen Horizont des nicht informiert-Werdens bezüglich der Neuerungen der Projektanlage. Im evaluativen Schluss dieser Sequenz bemerkt Adrian Schuster, „das" [Kontaktherstellen oder die Informationsweitergabe] habe Burkhard dann „schon gemacht". Der Partikel „schon" deutet dabei weniger auf eine Verstärkung als auf eine Einschränkung der Aussage hin. Homolog zeigt sich der Unwillen oder die Unmöglichkeit, den Lehrer in seinen Unterstützungsangeboten zu kritisieren, welches nur über den Vergleich zu Johanna verläuft. Er muss das SPP nicht wie Johanna der Obhut Burkhards entziehen, aber braucht Burkhard als informierenden Unterstützer, wodurch sich die rekonstruierte Betreuungsfigur inhaltlich füllt.
Insgesamt zeigt sich durch den selbst eingeführten Kontrast zu Johanna erneut die grundsätzliche Reaktivität Adrian Schusters. Er beschreibt ihre beiden Verhaltensweisen als eine Reaktion auf das von Burkhard ihnen entgegengebrachte Verhalten. Während Johanna das Projekt aus seiner Obhut entzieht, um es zu schützen, beschreibt sich Adrian Schuster durch den Informationsfluss, als unterstützt. Die Betreuungsfigur wird inhaltlich mit *Unterstützung* im Sinne einer *Informationsweitergabe* gefüllt. Adrian Schusters Orientierung an Verlässlichkeit wird homolog in einer weiteren Textstelle deutlich, in der er äußert, er habe zunehmend „versucht", sich „auf die [anderen] Lehrer und Lehrer[innen] zu […] verlassen" (AS 2, Z. 534-535). In dem Moment in dem Burkhard in seiner Verlässlichkeit wankt, sucht er neue Kontakte an denen er sich ausrichten kann. Als *Betreuer* bleibt Burkhard jedoch homolog zu den vorherigen Rekonstruktionen – außer über die Folie von Johanna – *unkritisierbar.*

Als positiver Gegenhorizont zu Burkhard lässt sich für Adrian Schuster der begleitende Dozent an der Universität, Professor Zoller rekonstruieren, den er als „eindrucksvoll[]" und strukturiert sowie als jemanden, der sich viel Zeit nimmt und gutes Feedback gibt beschreibt.

> „[U]nd Professor Zoller ist einfach 'n ganz eindrucksvoller Mann (haut leicht mit der Hand auf den Tisch) irgendwie, der hat ja echt 'n super Plan, <mhm> nimmt sich super viel Zeit, eben auch wieder außerhalb der äh=der=der Sprechzeiten, fast 'ne halbe Stunde mit mir hingesetzt und man hat halt immer das Gefühl, dass er einem gerne Feedback gibt und so. Also da=ich hatte vorher eben beim letzten Versuch meine Masterarbeit mit dem anderen Projekt zu schreiben, 'n Erstbetreuer, wo ich total unzufrieden war, wo ich jedes Mal, wenn ich aus der Sprechstunde rauskam, das Gefühl hatte, ich bin dümmer als vor-

her und <mhm> ähm=halt überhaupt gar kein Fortschritt. Und auch von=das=das Feedback konnte ich überhaupt nicht gebra=also hat mir überhaupt nicht geholfen." (AS, I2, Z. 1125-1134)

Adrian Schuster beginnt seine Beschreibung des Professors mit einer allgemeingültigen positiven Zuschreibung. Professor Zoller „[sei] einfach 'n ganz eindrucksvoller Mann". Diese wird gestisch durch das auf den Tisch Hauen untermalt und erhöht den finalen und statischen Charakter der Aussage. Auch hier wird Zusammenarbeit zu Beginn stark über das Persönliche bestimmt. Die Eindrücklichkeit betrifft hier nicht nur den Professor in seiner professionellen Rolle, sondern ihn als ganze Person, indem sich die Eindrücklichkeit nicht auf seine Rolle, sondern auf ihn als ganze Person, als „Mann" bezieht. Durch die Nutzung des verstärkenden Adjektivs „super" überhöht, taucht Professor Zollers als jemand auf, der „ja echt 'n super Plan [hat]" und markiert damit einen positiven Horizont zu Burkhard, der stets beim nächsten Treffen vergessen hat, was beim vorherigen Treffen besprochen worden war.
Adrian Schuster fügt hinzu, dass sich Professor Zoller auch „super viel Zeit [nimmt]", „auch [...] außerhalb [...] der Sprechzeiten". Auffällig ist hier die semantische Doppelstruktur des „super". Der positive Gegenhorizont manifestiert sich in der Er- oder Überhöhung Professor Zollers und untermauert die indirekte Kritik an Burkhard, die erneut nur implizit über einen anderen Akteur aufgerufen wird. Die fünf-minütigen Treffen mit Burkhard stehen hier dem positiven Gegenhorizont des halbstündigen Treffens mit Professor Zoller gegenüber. Stark kontrastiert hierbei auf der einen Seite die faktische Zeit von fünf Minuten und einer halben Stunde, indem die fünf Minuten auf eine kurze Unterhaltung hinweisen und ein halbstündiges Gespräch einem Termincharakter näherkommt. Auf der anderen Seite kontrastieren mit einem „fünf Minuten Zeit ‚Haben'" bei Burkhard und einem „sich eine halbe Stunde Zeit ‚Nehmen'" bei Professor Zoller auch die Sprechweisen darüber, wie die zeitlichen Ressourcen von der anderen Person bereitgestellt werden. Im Haben drückt sich im Kontrast zum Nehmen eine bereits zur Verfügung stehende Ressource aus, die dann eben für diesen Betreff genutzt werden kann, während sich im Nehmen eine von vornherein explizit und bewusst auf diesen Betreff getroffene Entscheidung ausdrückt. Als weitere Steigerungsfigur wird dem „komm mal kurz rein" (AS, I2, Z. 118) hier ein „sich [...] mit [ihm] hin[]setz[en]" gegenübergestellt. Dies fügt der zeitlichen eine örtliche Rahmung hinzu. Das Treffen mit Professor Zoller wird im Vergleich zu dem mit Burkhard von mehr sozialem Entgegenkommen gerahmt. Die letzte Steigerungsfigur liegt in dem expliziten Verweis, dass das Gespräch mit Herrn Zoller „außerhalb [...] der Sprechzeiten" stattgefunden habe, welche die eigentlichen fixen Arbeitsfenster und Gesprächsangebote für Studierende von Seiten des Professors markieren. Auch hier bildet Professor Zoller den positiven Gegenhorizont zu Burkhard, der innerhalb der Zeit, die für die Zusammenarbeit angedacht ist, sogar „Pause" machen will.
Homolog zur bisher rekonstruierten stark gefühlsbezogenen Ebene, wird auch hier wieder auf das eigene subjektive Gefühl rekurriert. Auch hierbei lässt sich ein Gegenhorizont rekonstruieren. Während er bei Professor Zoller das „Gefühl [hat], dass er einem gerne Feedback gibt", zeigt sich im negativen Gegenhorizont der Betreuer seines ersten Versuchs der Masterarbeit. Bei diesem hatte er „jedes Mal, wenn [er] aus der Sprechstunde rauskam, das Gefühl [er sei] dümmer als vorher". Es scheint ihm in der Betreuungssituation allen voran um das Gefühl zu gehen, „gut" und „gerne" beraten zu werden.
Insgesamt zeigt sich erneut eine implizite Kritik an Burkhard, indem der positive Gegenhorizont in Form von Professor Zoller in mehreren Facetten positiv verstärkt aufgezogen wird. Es geht bei seiner Orientierung im Sinne einer Betreuungsmodalität im Rahmen von Zusammenarbeit also nicht nur darum, informiert zu werden, um ausführen zu können, sondern auch *Unterstützung und Hilfe* zu erfahren. Fallimmanent wird dies auch deutlich, indem Adrian Schuster

in einer anderen Passage explizit darauf verweist, dass er auch den Betreuer der Bachelorarbeit „total klasse" gefunden habe, da er sich „[s]ein Feedback holen k[onnte]" (AS, I2, 1141). Auch hier taucht zum einen die *Ganzheitlichkeit des Gegenübers* auf, zum anderen wird im Feedback-Holen erneut die Betreuungsfigur aufgerufen. Zusammenarbeit bedeutet für Adrian Schuster in diesem Sinne das Einholen von Rückmeldungen zur eigenen Arbeit und ist somit weniger etwas Reziprokes als eine in *eine Richtung verlaufende Handlung* eines Feedbackgebers und eines -empfängers, wobei er letztere Rolle einnimmt. In diesem Zusammenhang tauchen sowohl Professor Zoller als auch der Betreuer der Bachelorarbeit als positive Gegenhorizonte zu Burkhard auf.

Als dritte Akteurin von Adrian Schusters Zusammenarbeit tritt, wie sich bereits angedeutet hat, Johanna Grünspecht auf. In einer vorangehenden Passage markiert er seinen Projektverlauf seit dem Zusammentreffen mit Johanna als „komplette Erfolgsgeschichte" (AS, I2, Z. 127) und berichtet davon, dass er sich, wenn es in der Schule „nicht gut lief" (AS, I2, Z. 131), mit ihr ausgetauscht habe. Dieses greift er durch eine immanente Nachfrage in der folgenden Passage auf und erzählt, sie hätten sich bei einem gemeinsamen Mittagessen austauschen können und hätten sich, da sie beide einzeln im Projekt gewesen seien, „zusammengetan".

> „Ja, ich hab‘ jetzt nicht so viele andere=andere Freunde aus dem=von=von der Uni, mit denen man über sowas mal reden kann, <mhm> oder wo man auch mal seinen Frust abladen kann und der andere versteht, was man meint <mhm> und da war das eben optimal, dass wir beide quasi zusammen in der Situation waren,<mhm> mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und unterschiedlichen Plänen, aber irgendwie doch so zusammen.<mhm> Dann waren wa‘ Döner essen. @.@ und hinterher war‘s wieder ok. <mhm> (...) Von daher=ich war ja auch der einzige, der (räuspert sich) in seinem SPP eigentlich kein‘ Partner hatte. <mhm> [...] aber deswegen hab‘ ich mich auch so ’n bisschen an die rangehängt. <mhm> An die andere Gruppe von=von Johanna und Valerie und, wie hieß der noch? Felix, den Namen habe ich jetzt//I: Giaccomo.//AS: Giaccomo. Der dann ja auch aufgehört hat zwischendurch und ja. Valerie hat ja=ist ja=da ist ja auch nichts zustande gekommen, glaub‘ ich. Die sollte dann ja anhand dem=anhand des Interviews, was Johanna=anhand der Gruppendiskussion, die Johanna geführt hat, den Workshop mit=miterarbeiten, aber das hat ja dann alles auch nicht mehr geklappt <mhm> und dann war ’n wir=war ja Johanna auch so ’n bisschen allein gelassen quasi <mhm> und dann haben wa‘ uns halt zusammengetan, ne." (AS, I2, Z. 429-445)

Adrian Schuster macht mit dem Verweis auf „andere Freunde" zu Beginn der Passage einen potentiellen anderen Sozialzusammenhang auf, den man zur Besprechung des Erlebten nutzen könnte und unterstreicht damit den bereits angesprochenen Aspekt des Privaten, der Einzug in die studentische, d. h. in erster Linie rollenförmige Problembesprechung hält. Zudem wird durch den Vergleich der „anderen" implizit auch Johanna als Freundin markiert. Unklar bleibt an dieser Stelle noch, ob die Freundschaft die Basis für die Zusammenarbeit im SPP-Team bildet oder die Zusammenarbeit im SPP-Team zur Freundschaft führt. Die Besprechung von Problemlagen geschieht an dieser Stelle auf Freundesbasis und nicht im rollenspezifischen Umfeld. Gleichzeitig wird hier eine weitere Komponente der Freundschaft mit Johanna deutlich. Die Verneinung bzw. Einschränkung „nicht so viele andere [...] Freunde" mit denen er „über sowas" reden könne, steht im positiven Horizont zur Sozialbeziehung mit Johanna, die dahingehend höheres Enaktierungspotential aufweist. In der Zusammenarbeit mit Johanna eröffnet sich ihm ein zumindest teilweise noch nicht bekanntes Feld des inhaltlichen Austausches im Rahmen einer Freundschaft. Das vage „sowas" kann sowohl auf allgemeine studiumsbezogene Themen, wie auf die ungünstig verlaufende SPP-Situation hindeuten. Das anschließende „oder" scheint hier weniger einen ausschließenden ‚entweder-oder-Charakter', als vielmehr einen additi-

ven ‚und-Charakter' zu haben, welcher zum „[R]eden", das „[A]bladen" des „Frust[es]" sowie das „[V]ersteh[en]" des Anderen hinzufügt. Während das Abladen eine einseitige Handlung beschreibt, findet sich im „[V]erstehen" eine reziproke Aushandlung. In letzterem manifestiert sich die Voraussetzung, dass für eine Besprechung der SPP-Inhalte mit Freund*innen, diese das Erzählte verstehen können müssten. Damit kommen nicht alle Freund*innen in Betracht. Das gemeinsam „in der Situation-[Sein]", zieht ein Verständnis für die Meinung des jeweils anderen nach sich, welches so nicht von anderen „Freunde[n]" aufgebracht werden kann. Grundlage für Zusammenarbeit ist hier also die gemeinsame Erfahrung. Diese Erfahrung ist bei Johanna trotz unterschiedlicher SPP-Tätigkeitsfelder, die sich in den genutzten Begriffen der „Arbeitsaufträge[]" und der „Pläne[]" widerspiegeln, gegeben.
Im Weiteren geht Adrian Schuster auf das Setting des Nachbesprechens der schulischen Erlebnisse ein. Johanna und er „waren [dann] Döner essen. @.@ und hinterher war's wieder ok." Der für ihn so zentrale Austausch über das Geschehene findet in einem sozial-geselligen Setting statt, beim Essen. Das „Döner"-Essen eröffnet zudem durch die Einordnung in die Fastfoodsparte eine kurzweilige und ungezwungene Atmosphäre der Problembearbeitung. Im von ihm formulierten „hinterher" werden zwei unterschiedliche Zeitpunkte deutlich. Vor dem Döner-Essen gab es Gesprächsbedarf bzw. sogar „Frust", „hinterher", also nach dem Essen, „war's wieder ok". Das sozial-gesellige Döneressen, welches die Gespräche, die darin geführt werden, einzuschließen scheint, bildet somit eine Art Psychohygiene, die einerseits auf freundschaftlicher Basis verortet ist und somit zur Tätigkeit und Örtlichkeit des Döner-Essens passt, und andererseits an spezifisch-rollenförmige, nicht an ganzheitlich-private Inhalte gebunden ist und somit die Tätigkeit und Örtlichkeit des Döner-Essens auffällig macht. Anteile der Rolle und der ganzen Person verschwimmen dadurch.
Im weiteren Verlauf der Passage erzählt Adrian Schuster im argumentativen Modus, er sei „der einzige" gewesen, der „eigentlich kein[en] [SPP] Partner hatte". Die singuläre und besondere Wahrnehmung der Stellung seiner Person im Projekt wird in dieser Fokussierung besonders deutlich. Im „eigentlich" deutet sich bereits die von ihm weiter ausgeführte Fortsetzung der Geschichte an, die er mit einem konzessiven „aber" einleitet und kausal anschließt, aus diesem Grunde („deswegen") habe er sich an „die" „so 'n bisschen [...] rangehängt". In der auf kommunikativer Ebene befindlichen Argumentation wird damit die Identitätsnorm der Gemeinschaft deutlich. Wer mit „die" gemeint ist, führt er im Weiteren aus, indem er von der „Gruppe von [...] Johanna[,][...] Valerie und [...] Giaccomo" spricht. Diese Gruppe wird insofern direkt wieder dekonstruiert, als er erzählt, Giaccomo habe „aufgehört" und mit Valerie sei „auch nichts zustande gekommen." Aus der „Gruppe", an die er sich „rangehängt" habe, sei also nur Johanna übrig geblieben, was er im Bild des „allein gelassen-[Seins]" auch expliziert. In der kausalen Reaktion („dann") äußert er, dass sie sich als Folge „halt zusammengetan" hätten. Sich, in der Not, „kein[en] Partner" zu haben, an etwas Bestehendes heranzuhängen, zeigt homolog seine Orientierung an Gemeinschaft. An dieser Fokussierungsmetapher werden verschiedene Aspekte deutlich. In der Suche nach bereits Bestehendem zeigt sich die rekonstruierte Orientierung an Bekanntem. Neben der reinen Zugehörigkeit spiegelt sich im ‚Ranhängen' das Bild eines Trittbrettfahrers, der die Bewegung, die etwas anderes schon aufgenommen hat, mitnehmen will und sich daranhängt. In jedem Fall bedeutet das „[D]ran[]häng[en]" einen Kraftaufwand, den Adrian Schuster bereit ist aufzuwenden, um nicht ohne Partner*in dazustehen. Im Kontrast zum „[D]ran[]häng[en]" zeigt sich in der Beschreibung des [Z]usammen[tuns]" eine andere Komponente, die nicht an Bestehendes anknüpft, sondern eine neue Form schafft. Während er sich also in einem ersten Versuch an Bestehendes versucht hat anzugliedern, kommt es

bei dem Zusammenbruch dieses Bestehenden, durch das Ausscheiden von Giaccomo und das nicht-Funktionieren mit Valerie zur aktiven Gestaltungssituation mit Johanna etwas Neues zu formen. Der starke negative Horizont, der beides vorantreibt ist das „allein gelassen-[Sein]“, welches der sozialen und geselligen Orientierung Adrian Schusters entgegensteht.
Insgesamt lässt sich hier Adrian Schusters Orientierung bezogen auf Zusammenarbeit als *Geselligkeit* im Sinne eines *Modus des Sozialen* rekonstruieren. Sobald er allein dasteht, schließt er sich an etwas Bestehendes an oder nutzt Bestehendes, um etwas Eigenes zu kreieren. Grundlage für sein Verständnis von Zusammenarbeit bildet eine *freundschaftliche Beziehung* sowie der gemeinsame Erfahrungsrahmen, der nicht zwangsweise inhaltlich, aber stets sozial gefüllt ist.

In einer weiteren Passage beschreibt Adrian Schuster die Zusammenarbeit mit Johanna Grünspecht genauer und blickt dabei auf das gemeinsame Masterarbeitsschreiben. Er beschreibt sie beide als ähnliche „Typen“, das gemeinsame Schreiben als ein „[D]urchspazier[en]“ und bewertet letzteres als „schön“.

> „Ja, wir witzeln da immer so ’n bisschen drüber, aber im Prinzip war‘s so, <mhm> also wir schreiben jetzt aktuell auch unsere Masterarbeiten, jeder für sich, <mhm> aber wir treffen uns halt drei oder vier Mal die Woche <mhm> und setzen uns zusammen und arbeiten da dran und sprechen eben auch darüber und, äh, das hat sich so ergeben. Wir sind halt beides so Typen, die so ’n bisschen Antrieb brauchen, wenn das um so=der Erledigungen solcher Arbeiten geht <mhm> und wir haben halt beide das Gefühl, wenn wa‘ das zusammen machen, dann setzen wir uns ja eher=eher daran und arbeiten da dran, <mhm> ne. Und das ist eigentlich ’ne gute Sache, so. Wenn ich die=wenn ich sie jetzt nicht getroffen hätte, dann würde das, glaub‘ ich, deutlich schlechter laufen mit meiner Masterarbeit. Weil <mhm> ich mich mehr davor drücken würde und, wenn man da zu zweit sitzt und beide arbeiten da dran, <mhm> hat man so ’ne ganz andere Arbeitsatmosphäre, das ist wirklich gut.<mhm> (räuspert sich) Ansonsten haben wir ja (räuspert sich) trotzdem unsere SPPs und alles separat durchgeführt, aber sind halt so ’n bisschen zusammen da so durchge= <mhm> durchspaziert und das ist ganz schön gewesen. <mhm> Eben auch jemanden zu haben, mit dem man sich da immer mal drüber unterhalten kann, ne. <mhm> Abseits von den SPP Seminaren und mit den andern‘ aus dem=aus dem SPP Seminar hatte ich jetzt privat überhaupt nichts zu tun. <mhm> Ne, das war dann eben nur mit Johanna. (..)“ (AS, I2, Z. 407-423)

Adrian Schuster beginnt diese Passage mit der Bemerkung, sie würden „immer so’n bisschen drüber witzeln.“ Die inhaltliche Füllung des „drüber“ ergibt sich aus der vorab immanent gestellten Nachfrage, die von ihm bezeichnete „Erfolgsgeschichte“ noch einmal genauer zu erzählen. Das von ihm in diesem Zusammenhang gebrauchte Verb „witzeln“ eröffnet das Bild des gemeinsamen Scherzens und damit eine ungezwungene und humorvolle Art und Weise, mit der Situation umzugehen, und verortet die Zusammenarbeit mit Johanna auf einer emotional-positiven Ebene. Die Aussage, sie würden beide darüber „witzeln“ verweist auf eine, zumindest von Adrian Schuster wahrgenommene, gemeinsam erzeugte Vergangenheit.
Im Weiteren beschreibt Adrian Schuster die Tatsache, dass sie sich nun immer zum Schreiben ihrer Masterarbeiten treffen, damit dass sich dies „so ergeben [habe]“. Im Vergleich zu dem zuvor beschriebenen aktiven Zusammenschluss, scheint diese enge Form der Zusammenarbeit einfach so aus den Gegebenheiten entstanden zu sein. Er benennt erst einmal mit „drei oder vier Mal die Woche“ schematisch die Häufigkeit der Treffen und beschreibt dann weiter, dass sie bei den Treffen „da dran“ „arbeiten“ und „darüber“ „sprechen“. Während sich im ‚daran Arbeiten‘ und mit dem Wissen um ihre individuellen Masterarbeiten ein individueller Fokus auf den eigenen Arbeitsprozess abzeichnet, wird im ‚darüber Sprechen‘ eine mutuelle Aushandlung bzw. Diskussion über den Arbeitsgegenstand aufgerufen. Diese implizit deutlich werdende Orientierung am Gegenstand zeigt sich kontrastreich zu seiner Orientierung am Sozialen.

Auf explizit-kommunikativer Ebene beschreibt er sich selbst sowie Johanna als „so Typen, die so'n bisschen Antrieb brauchen" und gibt damit eine eigentheoretische Erklärung für das Zustandekommen ihrer Zusammenarbeit über das SPP hinaus. Diese reicht damit auch über die Deutung, es gehe darum, nicht „allein[e] gelassen" zu sein, sondern sich zusammenzutun, hinaus, da er sich selbst und Johanna hier als passungsfähige Partner*innen beschreibt. Ihre Motivation zum Zusammenschluss für die Masterarbeit speist sich aus dem Bedürfnis, „Antrieb" zu bekommen. Der negative Gegenhorizont mit wenig Enaktierungspotential, den er aufmacht, konstruiert seinen Fortschritt gedankenexperimentell ohne Johanna und lässt ihn zu dem Schluss kommen, dass es ohne sie „deutlich schlechter laufen [würde] mit [s]einer Masterarbeit". Dies liegt, so argumentiert er, an der Antizipation der Prokrastination, in die er verfallen würde. Er würde „[s]ich mehr davor drücken" impliziert, dass er sich mit Johanna zwar noch zu einem gewissen Maße, jedoch entweder seltener oder schwächer drückt. Dies findet sich auch in der argumentativen Formulierung, sie würden sich „eher daran [setzen] und arbeiten." Im „eher" schwingt ähnlich wie im gerade beleuchteten „mehr" eine Relativierung mit. Dem generellen Bedürfnis des „Antrieb [B]rauchen[s]" ihres Typs kann durch die Zusammenarbeit nicht völlig, aber zum Teil entsprochen werden. Die Wortwahl des Antriebs deutet hier auf eine Kraft hin, die sie sich gegenseitig durch ihre Anwesenheit während des Arbeitens sowie durch das über diese Arbeit Sprechen geben und die sie beide am Laufen hält. Zusammenarbeit taucht also homolog als soziale Struktur auf. Dies wird auch in der darauffolgenden Bewertung deutlich, dass es „'ne ganz andere [...] [A]tmosphäre [sei]", „[...] wenn man da zu zweit sitzt" und dass das „wirklich gut" sei. Hier kommt die Bedeutung der rein physischen Präsenz des Anderen noch einmal deutlich heraus. Es geht darum, dass jemand anderes anwesend ist. Allerdings geht es nicht ausschließlich darum, eine schöne Zeit zusammen zu haben, sondern tatsächlich ums Arbeiten. Die Veränderung des „zu zweit [S]itz[ens]" ist allgemeingültig, spricht er doch in einem abstrahierenden und verallgemeinernden „man" darüber. Das Soziale verändert die Atmosphäre in einer positiven Art und Weise. Fallimmanent fällt in einer anderen Passage eine homologe Bearbeitungsweise auf, indem er, dies selbst als „komische[n] Vergleich" wertend, von einem Freund erzählt, mit dem er Wanderungen gemacht habe. Hierbei hätten sie sich gegenseitig über „Hänger" und „Schwächephase[n]" hinweggeholfen und sich „[u]nterstütz[t]" (AS, I2, Z. 982-992).
In der Fokussierungsmetapher des „[D]urchspazier[ens]" wird die Orientierung Adrian Schusters noch einmal besonders deutlich. Die Wortschöpfung verbindet die präpositionale Bewegungsrichtung des „durch[]" mit dem im „[S]pazier[en]" angelegten Bild des gemächlichen Schlenderns. Gemeinsam mit Johanna zeigt sich das Projekt, bzw. an dieser Stelle insbesondere das gemeinsame Masterarbeitsschreiben als etwas wie ‚ein Spaziergang', was im Kontrast zur Formulierung ‚das wird kein Spaziergang' als einerseits etwas Einfaches, Unproblematisches bzw. zumindest Machbares und andererseits als etwas „[S]chön[es]" erscheint. Zusammenarbeit wird von Adrian Schuster homolog zu den vorangegangenen Rekonstruktionen sozial, aber durchaus mit einem inhaltsbezogenen Fokus gerahmt. Die soziale Komponente scheint notwendig für die inhaltliche Auseinandersetzung. Die inhaltliche Komponente scheint dem Sozialraum seine Berechtigung zu geben, was sich homolog zum Verhältnis von Schulfach und Beziehungsgestaltung zeigt. Der Verweis auf das „[P]rivat[e]" und darin sogar die Exklusivität Johannas („eben nur mit Johanna") markieren die Basis der Zusammenarbeit als das Soziale und beziehen die inhaltliche Arbeit, das ‚drüber Reden' als darauf aufbauend.
Insgesamt fügt diese Passage der Orientierung bezüglich Zusammenarbeit eine Inhaltlichkeit hinzu, die jedoch auf Basis des Geselligen funktioniert. In einer weiteren Passage verweist Adrian Schuster darauf, sie hätten gemeinsam „kodiert" und sich gegenseitig „Anregung[en]" gegeben (AS, I2, Z. 997-1000). Auch die hier auftretende Inhaltlichkeit wird über die gemeinsame

Sozialstruktur gerahmt. Homolog scheint die *fachliche Auseinandersetzung* nicht den *Stellenwert* zu entwickeln, außerhalb dieser *sozialen Struktur* bestehen zu können, gleichwohl zeigt sich in I2 aber, dass Fachlichkeit innerhalb einer Sozialstruktur eine positive Bewertung erfährt. Fallimmanent zeigt sich dies auch an einer anderen Passage, in der Adrian Schuster davon spricht, dass das sich-Treffen „auch mehr Spaß [macht]", als das „komplett ganz alleine zuhause [S]chr[ei]ben" (AS, I2, Z. 1029-1030). Auch in einer Textstelle, in der er ausblickhaft das Referendariat in den Blick nimmt, zeigt sich in seinem Sprechen die starke Orientierung daran, „irgendwen dabei [zu]habe[n], mit dem man sich […] treffen und […] quatschen kann" (AS, I2, Z.1039-1043). Durch das Gesellige kann aus den Anstrengungen etwas Lockeres, etwas Unproblematisches, wie ein Durchspazieren werden. Es geht Adrian nicht nur um irgendeinen sozialen Kontakt, sondern um Johanna, die aufgrund ihrer privaten Beziehung sowie aufgrund ihrer Passung zueinander eine *exklusive Stellung* für ihn einnimmt. Fallimmanent werden diese geselligen Aspekte der Zusammenarbeit besonders darin deutlich, dass Adrian Schuster neben dem gemeinsamen Anfang und der „ähnliche[n] Arbeitsweise" die Zusammenarbeit auch als „Kaffeepause[n]", „essen gehen" und einen „Spaziergang machen" beschreibt (AS, I2, Z. 1009.1014). Es stellt sich damit die Frage, ob diese *Geselligkeit Teil oder Grundlage der Arbeitsphasen* bildet.

> **Synopse: Zusammenarbeit als gesellige Unterstützung**
> Gelungene Zusammenarbeit ist für Adrian Schuster eine Beziehungsform, die Struktur und Unterstützung für die eigene Arbeit liefert und von persönlichem, gegenseitigem Interesse und wertschätzendem Umgang gekennzeichnet ist. Die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft wird von ihm als *Betreuungsverhältnis* konzipiert, in dem er sich wohlfühlt und sich auf Absprachen verlassen kann. In Letzterem spiegelt sich seine Orientierung an Bekanntem. *Informiert-Werden* gehört zu einem gut betreut-Werden, während er Mitbestimmung oder Aushandlung nicht einfordert. Darin spiegelt sich sein eher *reaktiver Modus*. Als positive Gegenhorizonte zu Burkhard lassen sich Professor Zoller und z. T. auch die anderen Lehrer*innen rekonstruieren, da diese ihm, bezüglich der zeitlichen Ressourcen und des Interesses, Wertschätzung entgegenbringen. Da Burkhard in der Zusammenarbeit nicht seinen Erwartungen entspricht, er ihn aber aufgrund der von ihm erlebten Wirkmächtigkeit nicht kritisieren kann, reagiert er in einem *anpassenden Modus* auf die ihm wie fatalistisch präsentierten Gegebenheiten. Dies ermöglicht ihm erstens wieder eine klare Bewegungsrichtung und zweitens ein Vorbeugen von einem offenen Konflikt. In der Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit Johanna zeigt sich Zusammenarbeit als *gesellige Struktur*, die erst in zweiter Konsequenz eine inhaltliche Komponente hat. Homolog zu I1 stellt die inhaltliche Arbeit auch im SPP die Rahmenbedingung dar, um sich zusammenzusetzen und gemeinsam zu arbeiten, *Kern der Zusammenarbeit* ist aber das gesellige Miteinander. Es geht bei Zusammenarbeit darum, sich gut zu fühlen, betreut und begleitet zu werden, sowohl was inhaltliche und arbeitsstrukturelle Fragen als auch das gemeinsame Nehmen von Hürden, Blockaden oder Schwierigkeiten betrifft. Gute bzw. gelingende Zusammenarbeit ist für Adrian Schuster nur gesellig zu denken. Insgesamt zeigt sich dies in einem *reaktiven Modus*.

Rollenkonstruktion: „[W]eil ich eigentlich von Anfang an da so mitgegangen bin."
Im Rahmen einer immanenten Nachfrage zum Verlauf des Gesprächs mit Burkhard geht Adrian Schuster selbstreflexiv bzw. selbstevaluativ darauf ein, dass er von Beginn an „mitgegangen" sei und kein Treffen „außerhalb der Schule" verlangt habe.

> „Ne, das war ja damals auch=hatten wir ja auch in der=bei der kollegialen Fallberatung besprochen, ist aber vielleicht auch so ‘n bisschen von mir ‘n selbstgemachtes Problem, weil ich es nicht so richtig eingefordert habe. <mhm> Sondern, weil ich eigentlich von Anfang an da so mitgegangen bin. <mhm> (atmet laut aus) Auch das Tempo und nicht gesagt hab‘, so ich möchte jetzt gerne mal mich ‘ne Stunde mit Ihnen außerhalb der Schule treffen. Weiß ich nicht.“ (AS I2, Z. 98-103)

Adrian Schuster nimmt in dieser selbstevaluativen Passage Bezug zum SPP-Begleitseminar und zur darin stattgefundenen „kollegialen Fallberatung“. Die in der Erzählsituation des Interviews zu verortende Argumentation, „hatten wir ja auch […] besprochen“, deutet auf ein von Adrian Schuster eingeschätztes geteiltes kommunikatives Wissen von ihm und I hin. Dies schließt sowohl ihn selbst als auch I in das von ihm geäußerte „wir“ ein.[40] Das, was inhaltlich in der kollegialen Beratung besprochen wurde, bleibt hier vorerst unklar. Deutlich wird durch das konzessive „aber“ jedoch, dass das „[D]as“ des Besprochenen zum hier Folgenden im Kontrast steht. Es wechselt auch die personale Bezugsebene, indem das „wir“ zu einem „ich“ wird. Adrian Schuster argumentiert, es sei „vielleicht auch so’n bisschen [ein] von [ihm] […] selbstgemachtes Problem, weil [er] es nicht so richtig eingefordert habe.“ Die zumindest mögliche („vielleicht“) partielle Verantwortung („so’n bisschen“) für das entstandene Problem, so äußert er, liege bei ihm selbst, habe er doch „selbst[]“ein „Problem“ „[]gemacht“. Hier rückt eine Art der Reflexion in den Blick, die einerseits auf die bereits dargestellte Schwierigkeit der Kritikübung am Lehrer, andererseits auch auf einen gelungenen Perspektivwechsel zurückgehen könnte. Dieses, so argumentiert er weiter durch den kausalen Anschluss „weil“, habe an seinem „nicht so richtig[en] [E]in[]forder[n]“ von etwas gelegen. Das entstandene Problem lässt sich somit auf sein nicht-Insistieren oder nicht-Einklagen zurückführen und markiert den positiven Gegenhorizont des Insistierens als Institutionsnorm des SPPs. Dazu im negativen Horizont steht das „da so „[M]it[]g[ehen]“, welches durch ein kontrastives „[s]ondern“ eingeleitet wird und somit im Kontrast zum „[E]in[]forder[n]“ steht. Dieses ‚Mitgehen‘ deutet auf keinen gemeinsamen Prozess hin, da es kein nebeneinander, zusammen- oder gemeinsam-Gehen dargestellt, sondern ein mit-Gehen beschreibt. Dies eröffnet die Lesart eines ‚sich jemandem Anschließens‘, welche die Entscheidung über die Bewegungsrichtung bzw. das Ziel, sowie „das Tempo“ bei dem Anderen verortet. Eine weitere Lesart des „[M]it[]g[ehens]“ beschreibt dieses weniger als tatsächliches Gehen, sondern vielmehr als ein Mitnehmen. Dies wäre im Sinne eines ‚mit-Reinnehmens‘, wobei die typischen Formulierungen einer hier erinnerten Praktikums- oder möglicherweise antizipierten Referendariatssprache auffällig werden: ‚mit jemandem (in den Unterricht) mitgehen‘. Damit scheint es für Adrian Schuster im Raum Schule nur zwei Bewegungen zu geben, das Gehen und das Mitgehen, denen eine klare Rollenzuordnung zugewiesen wird. Hierbei wird die Vorgabe der Richtung jedoch ebenfalls von der Lehrperson bestimmt. In beiden Lesarten ist Adrian Schuster nicht derjenige, der die Richtung oder das Ziel bestimmt, wodurch sich in dieser Ausdrucksweise in jedem Fall ein hierarchisches Rollenbild abzeichnet. Er scheint sich an der bekannten Praktikumsrolle zu orientieren und Praktika als für seine Orientierung relevanten Vergleichshorizont heranzuziehen. Die Rolle des Referendars erscheint in Anbetracht seiner Orientierung an Bekanntem eher weniger wahrscheinlich.

Mit einem konjunktiven „und“ angeschlossen, weist Adrian Schuster auf einen weiteren Aspekt hin, der zu seinem negativen Horizont mit wenig Enaktierungspotential des „nicht-[E]in[]forder[ns]“ zählt. Er habe „nicht gesagt, [dass er] […] [s]ich ’ne Stunde mit [ihm] außerhalb der Schule treffen [möchte]“. Hier erschließt sich die anfangs eröffnete Norm der kollegialen Bera-

40 Als Seminarleiterin des Begleitseminars war I auch Leiterin der kollegialen Beratung.

tung im Begleitseminar über die Notwendigkeit des Einforderns. Dieser Norm habe er nicht entsprochen, wofür die Ursache in der Konstellation des „da so-[M]it[gehens]“ und des damit zusammenhängenden „nicht-[E]in[]forder[ns]“ zu suchen sei. Der Vorschlag, ein „[T]reffen“ „außerhalb der Schule“ einzufordern, verweist auf die Idee der Exterritorialisierung des Projektzusammenhangs und beschreibt den Raum Schule bezüglich der eigenen Rollenauseinandersetzung für Adrian Schuster als bedeutsam, was sich im fallimmanenten Vergleich homolog zu I1 darstellt. Die Idee der Exterritorialisierung deutet auf den Versuch einer Problemverschiebung hin, indem die Rollenklärung aus dem Bereich, in dem für ihn bereits festgeschriebene und hierarchische Rollen gelten, herausgenommen wird, um neue Rollenzuschreibungen zu ermöglichen. Dies stellt für ihn einen positiven Gegenhorizont zur tatsächlichen Rollenkonstruktion dar. Ähnlich wie die Norm des Einforderns, weist auch der positive Gegenhorizont der Exterritorialisierung wenig Enaktierungspotential auf. Während sich ersteres als eine vom SPP-Setting gesetzte Institutionsnorm rekonstruieren lässt, drückt sich in zweitem sein Orientierungsrahmen aus.
Insgesamt wird im „[M]it[gehen]“ die Praktikumssprache sehr deutlich, die eine gewisse, festgelegte Rollenkonstellation mit sich bringt: die des Mentors bzw. Betreuers und die des *Praktikanten*. Über die von ihm genutzte ‚Praktikumssprache‘ lässt sich die Füllung dieser Rolle des Betreuten weiter differenzieren. Aufgrund der fehlenden Strukturbildung durch das innovative Format der SPPs selbst, bedient er sich der ihm bekannten Formate, wie hier dem des Praktikums. Bezüglich seiner Rolle sieht Adrian Schuster wenig Gestaltungsmöglichkeiten einer Neukonstruktion. Es entsteht ein *Orientierungsdilemma*, zwischen der wahrgenommenen Institutionsnorm des SPP-Seminars und seiner Orientierung an Bekanntem. Während er im SPP-Seminar die *Norm der Aushandlung und Auseinandersetzung* wahrnimmt, bietet ihm seine *Orientierung an Bekanntem*, z. B. an der Praktikantenrolle, dafür keine entsprechenden Strukturen.

Neben der inhaltlichen Füllung der eigenen Rolle als Betreuter wird in der folgenden Sequenz ein weiterer Aspekt dieser Rollenkonstruktion deutlich. Auf die Bitte, den von ihm geäußerten Aspekt, dass er sich mit seiner Projektvorstellung je nach Lehrkraft unterschiedlich gefühlt habe, noch einmal genauer auszuführen, argumentiert er, es läge an der Lehrkraft, wie er sich und sein Projekt vor der Klasse vorstellen könnte.

> „Ja, ich=die=jeder Lehrer ist ja auch unterschiedlich, ne. Ist ja klar, wenn die eine sagt, sie hätte jetzt keine Lust, mich da mit reinzunehmen und mich sofort am Anfang super zum Thema zu machen und darein=in den Mittelpunkt zu stellen, muss ich das nun auch akzeptieren, ne. <mhm> Aber es ist natürlich auch=gibt natürlich auch 'n anderes Bild ab, wenn ich mit dem Lehrer zusammen reinkomme und wir stellen uns beide vorne hin und er sagt: Hallo, das ist übrigens Herr Schuster, hört da mal kurz zu, <mhm> oder, wenn die ihr Ding erstmal macht und ich stehe da wie Pik 7 <mhm> und, äh, komme dann irgendwie nach=nach fünf bis sieben Minuten mal das=dazu, mein Projekt vorzustellen, ne. <mhm> Denn das macht natürlich auch, find‘ ich, 'n anderen Eindruck. Auch, ob man jetzt quasi gleichgestellt ist, <mhm> oder ob ich auch nur irgend so ‘n Typ bin, der da irgendwie daherkommt und irgendwas machen möchte, ne.“ (AS, I2, Z. 815-825)

Adrian Schuster beginnt die Argumentation mit dem Verweis auf die Heterogenität der Berufsgruppe der Lehrer*innen. Das Pronomen „jeder“ weitet diese Äußerung von einer Beschreibung der Lehrkräfte, die er im SPP kennenlernt, auf eine grundsätzliche Beschreibung von Lehrkräften, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „unterschiedlich“ seien. Diese Eigenschaft trifft gleichzeitig nicht nur auf Lehrer*innen zu und ließe sich auch jeder anderen Gruppe zuschreiben, was den Aussagegehalt seiner Argumentation einschränkt. Über die Partikel „ne“ und „ja“ überträgt er diese Allgemeingültigkeit auf die kommunikativ-geteilte Ebene mit I. Auch den Beginn der

nächsten Sequenz leitet Adrian Schuster mit der Allgemeingültigkeit zusichernden Aussage „[i]st ja klar" ein. Es gibt seiner Einschätzung nach offensichtlich keinen Zweifel an den nun folgenden Informationen, sie seien unstrittig, gewiss und selbstverständlich. Die Positionierung als Apposition zu Satzbeginn macht bereits eine Vorabbemerkung, wie das, was nun folgt, einzuschätzen sei. Dieses Unstrittige und Selbstverständliche folgt als argumentative Beschreibung am Ende des Satzes: „[dass] ich das nun auch akzeptieren [muss]." Die Akzeptanz von etwas wird somit als Zwang ausgedrückt und verweist durch die kommunikative Ebene auf eine von ihm wahrgenommene schulische Institutionsnorm. Im Vergleich zum gedankenexperimentell konstruierten ‚Respektieren', welches die beschriebene Tatsache als vertretbar oder legitim darstellen würde, geht es beim ‚Akzeptieren' noch eine Stufe weiter, indem er nicht umhinkommt, die beschriebene Tatsache hinzunehmen, anzuerkennen und damit einverstanden zu sein. Die Beschreibung, gezwungen zu sein, sich mit den gegebenen Umständen zu arrangieren, verweist auf etwas Fatalistisches.

Adrian Schuster füllt das, womit er sich arrangieren muss, inhaltlich mit der argumentativen Beschreibung, dass „die eine sagt, sie hätte keine Lust [ihn] da mit reinzunehmen und [ihn] sofort am Anfang super zum Thema zu machen und [...] in den Mittelpunkt zu stellen." Die Akzeptanz, die von ihm erzwungen wird, bezieht sich demnach auf die Handlungen bzw. Aussagen einer anderen Person, die hier nur durch die unpersönliche Bezeichnung „die" auftaucht, die sich aber bezogen auf die vorab genannte Gruppe als „Lehrer[In]" genauer bestimmen lässt. In dem geäußerten „die eine" scheint bereits ein potentieller Kontrast der anderen oder des anderen auf, was seine Eingangsargumentation, jede*r Lehrer*in sei „unterschiedlich", untermalt. Er habe sich also daran zu orientieren, was „die eine" dazu „sagt", ob sie „Lust [habe]" ihn „da mit reinzunehmen" oder nicht. Die Gründe der Lehrerin, ihn (nicht) mitreinzunehmen, werden hier nicht im Rahmen eines ‚Könnens' oder ‚Dürfens' geäußert, sondern bezogen auf ein ‚Wollen' ausgedrückt. In der volitionalen Komponente wird die von Adrian Schuster wahrgenommene Abhängigkeit von den Lehrkräften sowie deren machtvoller Position besonders deutlich. Das „[M]it[]g[ehen]" und das „mit [R]ein[]nehmen" zeigen homolog die bereits rekonstruierte Orientierung der eigenen Rolle als Praktikant und weisen diesem die Abhängigkeit zu, mitgehen zu dürfen und mitreingenommen zu werden. Sowohl Adrian Schuster selbst als auch der hier stellvertretend genannten Lehrkraft fehlen die Alternativen der Rollenkonstruktion. Somit lässt sich als Grundlage der Fokussierung der Praktikantenrolle nicht nur seine Orientierung an Bekanntem, sondern auch die hier implizit genannte Adressierung der Lehrkraft nennen. Seiner Logik der Institution Schule folgend, wird einzig die ‚Mitgeherrolle' für ihn zugänglich, wodurch die Praktikantenrolle als dazu passungsfähige bekannte Rolle auftaucht. Die örtlich-räumliche Komponente wird im Weiteren als „[R]einkomme[n]" beschrieben und lässt sich mit Bezug auf die Verweise auf das sich „vorne [H]in[stellen]" und die Verweise in der erinnerten direkten Rede „Hallo [...] hört da mal kurz zu" als eine Klassenraumsituation rekonstruieren. Die nicht-Explikation, dass sich das „[M]it[...] []komme[n]" bzw. das „[Mit]rein[]nehmen" in den Unterricht bzw. in die Klasse bezieht, spricht für den für ihn sehr wirksamen konjunktiven Erfahrungsraum Schule.

In der syntaktischen Konjunktion „und" wird deutlich, dass es nicht nur um das „[M]it [...]-[]kommen", sondern um ein „zum Thema [...]-[M]achen" und ein „in den Mittelpunkt [ge]-stell[t zu werden]" geht. Diese Formulierung könnte auf einen Unterschied zur Praktikumssituation hinweisen, ist dabei doch auch ein Mitkommen und ein Zuschauen möglich, während es hierbei um ein „zum Thema [...]-[M]achen" und „in den Mittelpunkt [...]-[S]tell[en]"geht. In der stark akzentuierten Formulierung des „Mittelpunkt[es]" und des „Thema[s]" zeigt sich

die starke Abhängigkeit von der Lehrkraft erneut. Adrian Schuster muss nicht nur darauf hoffen, mitgenommen sondern auch zum Thema gemacht zu werden. Der Verweis darauf, dass die Lehrerin mehr machen muss, als ihn nur mitzunehmen, kann auf eine Legitimationsfigur hindeuten, mit der er die Lehrkraft in Schutz nehmen bzw. sie nicht anklagen will. In beiden Lesarten zeigt sich jedoch die Lehrerin als diejenige, die die Hoheit über den Zugang zu den für ihn wichtigen Teilnehmer*innen hat und somit zu ihm in einem asymmetrischen Verhältnis steht. Er kann letztlich nur auf ihre Entscheidung und ihr Verhalten reagieren.
Mit einem konzessiven „[a]ber“ eingeleitet, markiert er eine leichte Kritik, die er jedoch nicht aus eigener Perspektive schildert, sondern als allgemein beobachtbare Tatsache deklariert. Er äußert, es „g[äbe] natürlich […] ’n anderes Bild ab“, ob „[er] mit dem Lehrer zusammen reinkomme […] oder [ob] die ihr Ding erstmal macht und [er] stehe da wie Pik 7“. Innerhalb dieser Reaktion auf die Umgangsweise der Lehrperson kontrastiert er die eigene Rolle, die von einem ‚gemeinsamen Hereinkommen‘ geprägt ist, mit der, die aus einem „da wie Pik 7 [Stehen]“ entsteht. Einerseits wird im ‚gemeinsamen Hereinkommen‘, das sich im genutzten „wir“ manifestiert, seiner Orientierung an Geselligkeit und Wertschätzung entsprochen. Andererseits deutet die Fokussierungsmetapher des „wie Pik 7 [Dastehens]“ auf eine unangenehme Situation hin. Die Pik 7, die im Skat eine Karte mit geringem Wert bezeichnet, markiert fehlende Möglichkeiten und Gefahren. Im Falle Adrian Schusters verweist diese Fokussierungsmetapher darauf, ohne Wert, d. h. in dieser Situation, ohne eine von außen klar ersichtliche Aufgabe und soziale Zugehörigkeit dazustehen und verdeutlicht die bereits in I1 rekonstruierte Orientierung an Wertschätzung und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Sinnlos, unbeachtet und ohne Aufgabe und Anerkennung an der Seite zu stehen, zeichnet sich als negativer Horizont ab. Die Dauer des als „wie Pik 7“ Dastehens wird mit „fünf bis sieben Minuten“ angegeben. Diese genaue Zeitangabe in Kombination mit der negativen Evaluation der Pik7, scheint eher auf eine unangenehm lang empfundene Zeitspanne zu verweisen und gleichzeitig von ihm als eine nicht veränderbare Rolle wahrgenommen zu werden. Als positiver Gegenhorizont tritt das gemeinsame Hereinkommen auf, welches homolog zur bereits rekonstruierten Orientierung an Geselligkeit die Gemeinsamkeit in den Vordergrund stellt und die der Pik7 fehlende soziale Zugehörigkeit liefert.
Im Weiteren dieser Sequenz wirft Adrian Schuster die eigene Bedeutsamkeit auf. Im Kontrast zueinander treten hierbei das „quasi gleichgestellt“-Sein auf der einen und die Fremdbezeichnung seiner Person als „auch nur irgend so ’n Typ“ auf der anderen Seite. In dem „quasi [G]leichgestellt[en]“ zeigt sich eine zwar eingeschränkte, aber dennoch auf Symmetrie abzielende Komponente. Die Passivkonstruktion des „gleichgestellt-[Seins]“ markiert dieses außerdem weniger als eine eigenaktive, denn eine äußere Setzung. Auf der anderen Seite zeigt sich in der Bezeichnung „auch nur irgend so ’n Typ“ die Beliebigkeit, Austauschbarkeit, möglicherweise sogar Trivialität seiner spezifischen Person. Diese Beliebigkeit taucht nicht nur auf der Ebene seiner Person („irgend so’n Typ“), sondern darüber hinaus auch auf der Ebene der Art und Weise („irgendwie“), sowie der Inhalte („irgendwas“) auf.
Insbesondere die Formulierung des „irgendwas machen möchte“ ist auffällig, sieht sich Adrian Schuster doch als jemand, der „an die Schule gerufen [wird]“ (AS I2, Z. 880).[41] In diesem negativen Horizont geht es also um das Erleben einer weitreichenden Beliebigkeit seiner Person sowie seines Tuns. Diese steht im positiven Horizont zur namentlichen Nennung seiner Person als „das ist […] Herr Schuster“ und zur Relevanzsetzung auf das, was er zu sagen hat („hört da mal kurz zu“). Fallimmanent fällt hier der Vergleich zur Wirkmächtigkeit von Lehrpersonen, die in I1 sowie

41 Dies wird im Rahmen der Dimension ‚Theorie und Praxis‘ weiterverfolgt.

im Rahmen der Dimension ‚Zusammenarbeit' deutlich geworden sind, auf. Im positiven Horizont zeigt sich die Tatsache, dass er selbst vorgestellt, eingeführt oder anmoderiert wird. Der bereits rekonstruierte ‚Gästestatus' taucht hierdurch erneut auf. Mit Blick auf den von ihm genannten „Eindruck" zeichnet sich der positive Horizont der Wertschätzung seiner Person und seines Tuns nicht nur als innerlich relevante Größe, sondern auch mit Bezug auf die Außenwahrnehmung ab. Dass das ‚gemeinsame Hereinkommen' und das ‚da erst mal fünf Minuten Stehen' zueinander im Kontrast stehen, zeigt sich auch homolog indem er argumentiert, das eine gäbe „natürlich auch 'n anderes Bild ab" als das andere. Obgleich unklar bleibt, welche*r Akteur*in hier diesen „Eindruck" hat, stellt sich die Außenwahrnehmung als relevant für ihn dar.
Insgesamt richtet sich Adrian Schuster bei der Anforderung der Rollenkonstruktion an der Lehrkraft aus. Er sieht wenig Handlungsalternativen bei sich, worin sich eine *Passivität* bzw. Reaktivität manifestiert. Ob seine Rolle dem Bild des „zusammen-[He]reinkomme[ns] und [...] [sich] beide vorne-[H]in[stellens]" oder dem des erst einmal „fünf [...] Minuten-[Stehens]" entspricht, scheint nicht in seiner Entscheidungsmacht zu liegen. Zudem lässt sich die Identitätsnorm rekonstruieren, die ein ‚gemeinsames-Hereinkommen und sich vorne-Hinstellen' als erstrebenswerter markiert als ein ‚Warten'. Doch auch im präferierten Umgang der Lehrkraft mit ihm tritt die Orientierung der *Unterordnung* zutage, da es der Lehrkraft obliegt, ihn und sein Projekt vorzustellen. Gleichzeitig zeigt sich homolog sein Wunsch an *Wertschätzung seiner Person*. Demgegenüber zeigt sich in der Beschreibung des ‚erst einmal an der Seite Wartens' eine anonyme und fast austauschbare Wahrnehmung sowohl seiner Person als irgendwer als auch seines Anliegens als irgendwas, welches den negativen Gegenhorizont bildet.
Dies wird auch fallimmanent in einer weiteren Passage deutlich, in der er den Umgang mit seiner Person entlang eines maximalen Kontrasts beschreibt. Das Verhalten eines Lehrers wird dabei als „total super" maximal positiv bewertet, da er „sich [...] Zeit genommen [und] ganz vernünftig mit [ihm] geredet [habe]" und dem Verhalten einer „Lehrerin" gegenüberstellt, die „gleichgültig" war und ihn wie ein „Doofbann" oder eine „zweite Geige" vor der Klasse hat stehen lassen und erst einmal „andere Sachen gemacht [hat]" (AS, I2, Z. 744-756). Der Lehrer bildet insbesondere durch den Hinweis auf das sich Zeit-Nehmen und das interessiert-Sein („dafür interessiert") nicht nur den positiven Horizont zur Lehrerin, sondern auch zu Burkhard, der sich eben keine Zeit nimmt und wenig Interesse entgegenbringt. Zusätzlich weist die wiederholte Verwendung des Modalverbs ‚können' auf die ihm von diesem Lehrer eröffneten Möglichkeits- und Entscheidungsräume hin. Neben Burkhard taucht auch die Lehrerin als negativer Gegenhorizont auf, da seine Positionierung vor der Klasse von einer exponierten Stellung ohne klare Einführung geprägt ist. Die eigenständige Einführung seiner Person steht der als übergeordnet erlebten Stellung der Lehrkraft gegenüber, die sich in der Fokussierungsmetapher der von ihm gespielten „zweiten Geige" manifestiert. Insgesamt manifestiert sich homolog die *Auslagerung der eigenen Rollenkonstruktion* auf die Lehrperson. Zwar zeigt sich eine klare Präferenz der eigenen Rolle als derjenige, der mit der Lehrkraft gemeinsam hereinkommt, der Wertschätzung und Relevanz erfährt, im Vergleich zu demjenigen, der ohne Anmoderation an der Seite steht. Die Entscheidung über diese Rolle scheint jedoch nicht bei ihm zu liegen. Die Adressierung als Praktikant wird von ihm generell nicht in Frage gestellt, wohl aber wenn damit die unzulängliche Wertschätzung seiner Arbeit bzw. seiner Person verbunden ist.

In einer weiteren Passage zeigt sich abseits der an ihn herangetragenen Rollen eine eigene Rollenkonstruktion Adrian Schusters. In einer Argumentation mit eingelagerter Bewertung führt er einen Unterschied ein. Auf der einen Seite gibt es den Umstand, „an die Schule gerufen" worden zu sein, und auf der anderen Seite, als „Bittsteller" dort aufzutauchen.

> „Deswegen war das eben auch schön, dass man quasi v=durch das SPP wurde man ja quasi an die Schule gerufen sozusagen <mhm> das=dann hat man ja auch noch mal ’n anderes Standing als wenn man so als Bittsteller kommt, <mhm> sondern man soll ja was erforschen <mhm> Das fand ich eig=das ist auch ’ne gute Sache da dran. (.)“ (AS I2, Z. 879 883).

Adrian Schuster beginnt seine Argumentation mit einem kausalen „[d]eswegen“, welches sich erst im weiteren Verlauf der Sequenz ausdeuten lässt. Das hier angeführte „[D]as“ wird erst in der Nebensatzkonstruktion in Form eines positiven Horizonts und eines negativen Gegenhorizonts weiter elaboriert. Der positive Horizont zeigt sich in einem „an die Schule gerufen-[Werden]“, während der negative Gegenhorizont das „als Bittsteller“ an die Schule Kommen beschreibt. Dieser wird fallimmanent auch an einer anderen Stelle explizit aufgerufen, indem er äußert er, „komm[e] […] ungern […] als Bittsteller da[her]“ (AS I2, Z. 1175). Durch das verallgemeinernde „[M]an“ werden diese beiden Rollen als nicht nur für ihn, sondern für die Allgemeinheit geltend markiert. Erstere beinhaltet offenbar ein „gerufen-[Werden]“, also eine von der anderen Seite aktive, wenn auch nur sprachliche Bewegung in seine Richtung, auf die er mit seinem Kommen reagiert. Er sei „gerufen“ worden, impliziert dabei zum einen, dass er erwünscht ist, welches seiner Orientierung an Geselligkeit entspricht. Des Weiteren ergibt sich die Lesart, dass seine Anwesenheit nicht nur wünschenswert, sondern relevant und notwendig ist. Fallimmanent verglichen, spricht Adrian Schuster in einer weiteren Sequenz nicht nur vom „gerufen-[Werden]“, sondern davon, „eingeladen w[o]rde[n]“ zu sein, was für ihn die SPP-Situation von anderen Praxissituationen unterscheidet. Dadurch habe er sich im SPP „wohler gefühlt“ und es habe ihm ein „gewisses Selbstbewusstsein gegeben“ (AS I2, Z. 1252). Im eingeladen-Sein zeigt sich erneut der Wunsch nach der Relevanz und der Wertschätzung seiner Person, welches er in der durch das Konzept des SPP grundsätzlich angelegten Aufgabe wiederfindet. Rolle und Person scheinen hierbei untrennbar miteinander verbunden zu sein.

Fallimmanent zeigt sich in einer weiteren Passage, in der Adrian Schuster davon spricht, dass er „als Forscher an der Schule [ist], um für die Schule etwas zu lösen“ (AS I2, Z. 887) die eigene Rolle eines (Problem-)Lösers als inhaltliche Füllung der Einladung. Er sieht sich in seiner Rolle dem Ruf der Praxis folgend, da sich sowohl das „Forsche[n]“ als auch das „[L]ösen“ auf eine Handlung, eine Dienstleistung für die Schule und weniger auf eine Rollenzuschreibung seiner Person bezieht. Dies findet sich homolog auch an anderer Stelle wieder, in der er auch auf expliziter Ebene davon spricht, dass er nicht in der Schule war, „weil [er] das musste oder wollte“ (AS, I2, Z. 1249-1250), sondern aufgrund der ‚Einladung‘ der Schule. Die Problemlösung, die er dort also betreibt, lässt sich eher als Auftrag und weniger als einen eigenen Erkenntnisgewinn rekonstruieren. Homolog zu I1 lässt sich auch hier die Orientierung, Theorie habe sich in den Dienst der Praxis zu stellen, rekonstruieren. Das abmildernde „quasi“ scheint die tatsächliche Handlung des „[R]ufen[s]“ einzuschränken, da es sich nicht auf ein tatsächlich verbales Exklamieren, sondern auf den kommunikativen Weg der SPP-Ausschreibung bezieht, was sich auch im entpersonifiziert und anonym bleibenden Rufenden manifestiert. Das eingeladen-Werden als Konsequenz des gerufen-Werdens hat jedoch weiterhin Bestand.

Im weiteren Verlauf der Passage wird der Grund, warum er gerufen wird, mit der normativ formulierten Aufgabe „man soll[e] ja was erforschen“ elaboriert. Damit sieht er sich als jemand, an den die Institutionsnorm des ‚Erforschens‘ herangetragen wird, die sich im Modalverb „soll[en]“ ausdrückt. Die hier implizierte Norm scheint auf die Konzeptualisierung der SPPs hinzudeuten. Das „[E]rforschen“ ist daher eher in seiner durch das Konzept transportierten Rolle angelegt und eher als normative Setzung denn als eigene habituelle Rollenkonstruktion zu deuten. Durch das in der Rolle des Erforschenden implizierte eingeladen-Sein und das dar-

aus resultierende „Standing“ unterscheidet sich diese Rolle von der des „Bittsteller[s]“. Während also der Bittsteller mit einem eigenen Anliegen, einer eigenen Bitte zur Schule kommt, in der Hoffnung, dass dieser stattgegeben wird, so kommt er als Erforschender zur Schule, weil er dort erwünscht ist. Damit differenziert Adrian Schuster zwei Rollen aus, die nicht von dem*der Lehrer*in an ihn herangetragen, sondern durch das Setting des SPPs hervorgerufen werden: Bittsteller vs. Erforscher. Hierbei ist der Erforscher im Gegensatz zum Bittsteller „an die Schule gerufen“ worden, demnach also willkommen und eingeladen. Der Bittsteller hingegen tritt als negativer Gegenhorizont auf. In der Lesart des Bittstellers taucht im Vergleich zum Gerufenen etwas potentiell Unerwünschtes auf. Das „Standing“ an der Schule ergibt sich demnach aus dem Grad an Erwünschtheit der eigenen Person und des eigenen Tuns.
In der Fokussierungsmetapher des „Standing[s]“ wird auf unterschiedliche Formen des Ranges oder des Ansehens im Raum Schule hingewiesen, die sich im Verständnis von Adrian Schuster aus der eigenen Rolle ergeben. Auch hier bahnt sich der Verweis auf das Äußere an, welches bereits in der Formulierung des „Eindruck-[Machens]“ oder des „Bild-[Abgebens]“ deutlich wurde. Es verdichtet sich damit die Orientierung an von außen wahrgenommenem bzw. zugeteiltem Ansehen. Dass das Standing allerdings nicht ausschließlich für das von außen wahrgenommene Bild gilt, wird fallimmanent in einer weiteren Sequenz deutlich, in der er davon spricht, dass die Tatsache des „eingeladen [worden-Seins]“ ihm „'n gewisses Selbstbewusstsein […] und so 'ne gewisse Sicherheit […] [gegeben habe,] [sich] da zu bewegen“ (AS, I2, Z. 1250-1252). Im Hinweis auf das „[s] ich […]-[B]ewegen“ taucht Schule als ein grundsätzlich eher „[uns]icher[er]“ Ort auf, an dem man wissen muss, wie man sich bewegen muss. Die ihm gewahr seiende eigene Erwünschtheit habe ihm in der Situation des SPP „Sicherheit“ gegeben. Es entsteht hier das Bild des sich auf unsicherem oder unbekanntem Terrain bewegen-Müssens, welches der Orientierung an Bekanntem entgegensteht. Die ihm vom Projektsetting mitgegebene Rolle des Gastes, habe ihm neben der „Sicherheit“ auch „Selbstbewusstsein“ gegeben. Er sei sich also dadurch seiner „Selbst[]“ „[]bewusst[]“ gewesen, was implizit genau die Frage nach der eigenen Rollenkonstruktion bzw. -gestaltung berührt.
Insgesamt zeigt sich eine Annahme und Unterordnung unter die *Institutionsnorm der Rollenkonstruktion als Erforschender.* Damit wird die Rollenkonstruktion zwar auf eine Ebene jenseits der Orientierung an Bekanntem gehoben, verbleibt jedoch im *reaktiven Modus*. Darüber hinaus zeigt sich homolog zu I1 seine Orientierung am Bedürfnis nach Wohlfühlen als Teil von geselliger Schulkultur. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass er sich nicht als Teil einer symmetrisch-egalitären Kooperation begreift, denn auch hier drückt er einen Gästestatus aus. Dieser, d. h. die Erwünschtheit, sowie die klare Aufgabenbeschreibung des Forschens haben dazu geführt, dass er sich seiner selbst im Projekt bewusst werden konnte und sich mit mehr Sicherheit im Projekt, einschließlich der Schule als konkreter Aufführungsort des Projektes, habe bewegen können. Fallimmanent verglichen, äußert er in einer weiteren Passage, dass er sich im Vergleich zum Studenten im Praktikum im SPP „wohler gefühlt“ (AS I2, Z. 1247) habe an der Schule. Es deutet sich zumindest auf kommunikativer Ebene in diesen nachdenklichen Interviewpassagen ein Bruch mit der sonstigen Statuskonstruktion an, die aber die handlungsleitende Ebene nicht erreicht und bei einem Vergleich mit einer individuellen Bezugsnorm stehenbleibt.

In einer immanenten Nachfrage wird Adrian Schuster gebeten, die eigene Aussage, er hätte was aus der Schullogik mitnehmen können, noch einmal weiter zu beschreiben. In der Anschlusspassage beschreibt er seinen Ankommensprozess als schulfremde Person an der Schule und nennt explizit die Tatsache, dass er „vor dem Lehrerzimmer“ habe „warten“ müssen. Obgleich seiner negativen Bewertung, hebt er seine relative „Gelassenheit“ hervor.

> „Würd‘ ich sagen. Zum Beispiel, dass man sich dann als externe Person einmal bei der Sekretärin meldet <mhm> und dann durfte ich nicht ins Lehrerzimmer, sondern ich musste vor dem Lehrerzimmer warten, weil das ist das, wo die Leute auf die Lehrer warten. <mhm> Das war dann so ’ne Sache, da bin ich einfach cool geblieben, hab‘ gedacht: Ok, das läuft halt so, machst du das jetzt mal so mit. <mhm> Hab‘ mich da jetzt nicht drüber aufgeregt oder so, ne. Hätte ich ja auch gleich ankommen können: Kann ja wohl nicht wahr sein. So da war ich=ich bin da mit so ’ner gewissen Gelassenheit rangegangen und kannte eben so ’n bisschen die Abläufe und das war schon gut. <mhm> (...) <mhm> (4).“ (AS, I2, Z. 1258-1265)

Adrian Schuster nennt zu Beginn der Passage die Tatsache „vor dem Lehrerzimmer warten“ zu müssen als Beispiel für das, was er aus der Schullogik mitgenommen habe. Dies begründet er mit der gängigen Handlungspraxis im Raum Schule, die so sei, dass „Leute [die] auf die Lehrer warten“ sich dort positionierten. Homolog zu I1 taucht hier die Differenz zwischen den „Leute[n]“ und den „Lehrer[n]“ auf, wobei erstere offensichtlich alle anderen Personengruppen, d. h., Schüler*innen, multiprofessionelle Akteur*innen und schulexterne Personen gleichermaßen einschließt. Während Lehrer*innen hier aufgrund einer Rollenzuschreibung in eine spezifische Gruppe eingeteilt werden, laufen alle anderen Gruppen unter dem verallgemeinernden Hyperonym „Leute“. Weiter werden hier zwei Horizonte des Internen und des „[E]xterne[n]“ aufgespannt. Damit qualifiziert sich Adrian Schuster doppelt für die Gruppe der „Leute“, die draußen vor dem Lehrerzimmer warten muss, da er erstens keinen Lehrer*innenstatus innehat und zweitens eine schulexterne Person ist. Diese Institutionsnorm, dass der Platz vor dem Lehrerzimmer der Raum sei, wo man auf Lehrer*innen warte, wird hier als allgemeingültige und -geltende Norm dargelegt und nicht weiter elaboriert. Überdies nennt er als weitere schulische Realität bzw. institutionelle Norm, „dass man sich dann als externe Person einmal bei der Sekretärin melde[.]“. Während er bei der Beschreibung dieser ersten allgemeingültigen Norm vom unpersönlichen „[M]an“ Gebrauch macht, wechselt er bei der Beschreibung der zweiten Norm, er habe vor dem Lehrerzimmer warten müssen, zum persönlichen „[I]ch“. Den mit der ersten Norm verbundenen Gästestatus „externe[r] Person[en]“ beschreibt er als allgemeingültige Norm, während er den verbotenen Zutritt zum Lehrerzimmer im individuellen „[I]ch“ persönlich wahrnimmt. Kontrastierend zum schönen Sozialraum in I1, wird Schule hier als stärker normdurchzogen beschrieben.

Diese im Raum Schule wirksamen Normen des nicht-„[Dü]rf[ens]“ und „[Mü]ss[ens]“ werden von ihm im Abschluss dieser Sequenz als ihm bereits „[be]kannte“ „Abläufe“ beschrieben. Das Wissen um die institutionsbezogenen Regeln, die in Schule wirken, bewertet er als „gut“, da er dadurch habe „cool [..]bl[ei]ben“ können und sich „nicht drüber [hätte] auf[..]reg[en]“ müssen. Gelassenheit taucht damit als weitere hilfreiche oder sogar notwendige Eigenschaft im Kontext Schule auf. Der gedankenexperimentelle Gegenhorizont mit Enaktierungspotential, der sich darin ausdrückt, er „[h]ätte [...] ja auch [sagen] [...] können: kann ja wohl nicht wahr sein“, markiert Empörung und Unverständnis als denkbare Reaktionen ohne das ihm zur Verfügung stehende institutionelle Wissen. Das Annehmen der Situation aufgrund des ihm zur Verfügung stehenden Wissens wird also positiv evaluiert und als Erfolg bewertet. Sein Wissen um die Normen und die damit verbundenen Umgangsweisen habe ihm allerdings ein besonneneres und nachsichtigeres Verhalten ermöglicht und ihm „Gelassenheit“ in der Bewegung („ich bin da [...] rangegangen“) verschafft. Die Bewegungsmetaphorik wurde fallimmanent bereits in der Formulierung, er habe sich „durch [das Projekt] [...] bewegt“ (AS I2, Z. 1386) aufgerufen. Im Sinne seiner Orientierung an Wertschätzung wäre gedankenexperimentell auch ein positiver Gegenhorizont der des uneingeschränkten Zutritts zum Lehrerzimmer gewesen. Dieser

wird hier nicht aufgeführt, da er durch die vorangestellten Verhaltensnormen im Raum Schule bereits ausgeschieden scheint. Trotz des Einladungsstatus gelten damit weiterhin gewisse Normen im Raum Schule.

Insgesamt zeigt sich in dieser Passage homolog zu I1 die Differenz von Lehrer*innen und Leuten, wobei sich die Lehrer*innen hier als eine Gruppe zeigen, die exklusiven Zugang zu einer Örtlichkeit haben, die der Gruppe der Leute verwehrt bleibt. Die von ihm dargestellten *institutionellen Normen* werden hier weder auf ihre Gültigkeit hin überprüft oder in Frage gestellt noch elaboriert, sondern als *gesetzt und gültig* aufgefasst. Die Kenntnis dieser Normen bezeichnet er als Absicherung für seine eigene Bewegung im Raum Schule. Sie *begrenzen* außerdem seine *Rollenkonstruktion*, indem sie einerseits die Rolle des Lehrers unzulässig machen und auch den Status des eingeladen-Seins insofern mindern, als der Gast ‚vor der Tür warten muss'. Schule wird damit als Ort zweier Gruppen, die der Lehrer*innen und die der Leute (Nicht-Lehrer*innen) dargestellt. Die Beschreibung als schöner Sozialraum in I1 gewinnt im Sinne eines norm- und regeldurchzogenen Ortes an Kontur. Das Bild von Schule als ein Nebeneinander von verschiedenen Dingen mit verschiedenen Dringlichkeiten, reichert das aus I1 rekonstruierte Bild von Schule an. Er selbst sieht sich mit seinem aus der Theorie kommenden Forschungsprojekt den im Handlungsdruck der schulischen Praxis entstammenden „Sachen" nachgelagert. Die Akzeptanz dieser Regeln entspricht seinem *anpassenden Modus.*

Auf die immanente Nachfrage hin, er solle einmal ausführen, was er mit dem von ihm vorab geäußerten Begriff der Augenhöhe genau meine, nimmt Adrian Schuster diesen Begriff zum Teil wieder zurück und führt auf kommunikativer Ebene aus, er möchte sich aber gern als „gleichwertiger [...] Mitarbeiter [...] behandelt fühl[en]".

> Vielleicht war das jetzt mit auf Augenhöhe formulieren jetzt nicht ganz richtig formuliert, ich weiß es nicht. Aber ja doch, dass man sich einfach wie ‘n=wie ‘n gleich=gleichwertiger <mhm> ja, (.) Mitarbeiter, also be=behandelt fühlt und nicht so, naja, komm mal kurz rein und ich hab' jetzt fünf Minuten Zeit und dann machen wir jetzt mal alles neu <mhm> und dann kannst du gehen und kannst da mal ‘n bisschen in das neue Thema reinlesen. (AS I2, Z. 114-119).

Im Vergleich zu der externalisierten Konstruktion der eigenen Rolle unternimmt Adrian Schuster an dieser Stelle explizit den Versuch, sich gegenüber dem Lehrer zu positionieren. Seine Nennung des Begriffs „Augenhöhe" wird hier von Zweifeln begleitet, ob dieser Begriff das, was er bezüglich seiner Rolle und damit auch der Zusammenarbeit gern gefordert hätte, überhaupt treffend beschreibt. Obgleich er den Begriff der „Augenhöhe" selbst nutzt, zieht er ihn in dieser Elaboration selbst wieder zurück. Die Passung dieses Begriffes ist ihm zufolge „[v]ielleicht [...] nicht ganz richtig". Dennoch leitet er den Anschlusssatz mit einem konzessiven „[a]ber" ein und findet zu seiner ursprünglichen Position, dass der Begriff der „Augenhöhe" „ja doch" passt, zurück. Er füllt dies im Weiteren damit, dass „man sich einfach [...] wie 'n [...] gleichwertiger Mitarbeiter [...] behandelt fühlt." Der Begriff der Augenhöhe wird von ihm einerseits in der Gleichwertigkeit und andererseits im Mitarbeiterstatus beschrieben. Trotz der expliziten Nennung des Mitarbeiter-Begriffs, die nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf das handlungsleitende Wissen zulässt, ist diese Begriffsfüllung auf der Ebene der Selbstbeschreibung als jemand, der an etwas mitarbeiten möchte, bedeutsam. Die Mitarbeiterkonstruktion hat durch die Komplementärrolle des*der Vorgesetzten eine hierarchische Komponente. Bezogen auf die Bezeichnung der „[G]leichwertig[keit]" könnte in einem gedankenexperimentellen Vergleich beispielsweise die Nennung von Kolleg*innen oder Partner*innen auftauchen, in deren semantischem Gehalt die Bezeichnung der „[G]leichwertig[keit]" bereits eingeschlossen wäre. Es geht ihm hier um einen

ebenbürtigen, gleichrangigen und äquivalenten Status, den der Mitarbeiter*in-Status jedoch nur im Vergleich zu den anderen Mitarbeiter*innen leistet. Die bereits herausgearbeitete Wirkmächtigkeit von Burkhard durch seine Lehrerrolle, deutet eher darauf hin, dass es sich im Rahmen des SPPs eher um das Verhältnis (Projekt-)Mitarbeiter – (Projekt-)Leiter handelt als um eine Mitarbeiter*innenkonstellation.
Neben dem Mitarbeiterbegriff wird hier der Begriff der „[G]leichwertig[keit]" aufgerufen. Die strukturelle Asymmetrie, die im Mitarbeiterbegriff impliziert ist und die Symmetrie des Gleichwertigkeitsbegriffs stehen sich somit spannungsvoll gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich dann insofern lösen, als sich in der Gleichwertigkeit weniger eine Forderung nach Kollegialität mit Burkhard, sondern vielmehr der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung seiner „wert"-vollen Arbeit ausdrückt. Adrian Schuster möchte an etwas mitarbeiten, seine konkreten Handlungsanweisungen erwartet er zu bekommen. Dies zeigt sich homolog zu den Rekonstruktionen im Rahmen der Dimension ‚Zusammenarbeit'. Diese Differenz zwischen Mitarbeiter*in und Kolleg*in zeigt deutlich die eigene Rollenkonstruktion im Sinne eines Hierarchieverhältnisses, weshalb im Rahmen des SPPs ein Betreuungsverhältnis eingefordert wird. Eine weiterführende Lesart der Widersprüchlichkeit von Mitarbeiterstatus und Gleichwertigkeit fokussiert auf das Spannungsverhältnis zwischen der durch das SPP gesetzten Norm symmetrisch-egalitärer Kooperation auf der einen Seite und einem durch Anpassung geprägten Habitus auf der anderen Seite und verweist damit auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Die Forderung danach, sich wie ein gleichwertiger Mitarbeiter „behandelt [zu] fühl[en]", bezieht die Gleichwertigkeit ausschließlich auf die Ebene des ‚sich-so-Fühlens' und verringert sie somit um ihren Realitätsgehalt. Adrian Schuster bemisst das auf Augenhöhe-Sein seiner Rolle nicht an einem tatsächlichen ebenbürtigen, gleichrangigen und äquivalenten Status, sondern vielmehr daran, sich so zu fühlen, als sei dies der Fall. Darin zeigt sich homolog, dass es verstärkt um das Gefühl geht etwas zu sein oder nicht zu sein als um die Tatsächlichkeit des Seins. Diese, zumindest gefühlte, Eigenwahrnehmung als „gleichwertige[r] [...] Mitarbeiter" bildet einen positiven Gegenhorizont, zum negativen Horizont des Verhaltens Burkhards, welches von wenig Zeit und Raum geprägt ist. Seine Vorstellung vom Gefühl der „[G]leichwertig[keit]" würde demnach eher danach verlangen, dass man sich Zeit nimmt, anstatt „mal kurz" oder „fünf Minuten" Eintritt gewährleistet zu bekommen. Burkhard ist außerdem derjenige, der die befehlenden oder bindenden Aussagen trifft. Hinzu kommt die inhaltliche Füllung des Gesprächs: „und dann machen wir jetzt mal alles neu [...] und dann kannst du gehen und kannst da mal 'n bisschen in das neue Thema reinlesen." Nicht nur, dass er nur „kurz" mal zum Gespräch reinkommen darf, sondern auch, dass in „fünf Minuten" „alles neu [gemacht]" wird. Auch die Imperativformulierung „und dann kannst du gehen" unterstreicht die asymmetrisch-hierarchische Rollenbeziehung. Über den negativen Horizont lässt sich die Gleichwertigkeit also homolog zu den Erkenntnissen zur Zusammenarbeit, als der Wunsch nach Informationen und Austausch füllen. Dies wird auch auf expliziter Ebene eingeholt, indem er den positiven Gegenhorizont, unter dem er bereits die Nennung des „gleichwertige[n] [...] Mitarbeiters" tätigt, um die evaluative Bemerkung ergänzt, es solle „eher [...] so wertschätzend" sein.
Die inhaltliche Füllung seiner Tätigkeit als Mitarbeiter spezifiziert er in einer weiteren Sequenz, in der er davon spricht, dass er als „externe Kraft" etwas „untersuch[en]" und „erfragen" (AS I2, Z. 627-628) soll. In dieser Selbstbezeichnung spiegelt sich neben der Forscherrolle auch eine Art der Bringpflicht. Diese wird in einer weiteren Sequenz deutlich, in der er davon spricht, dass er bislang noch nicht „so richtig tolle Ergebnisse [...] zurückgebracht [habe]" (AS I2, Z. 863-

864). Diese eigene Erwartungshaltung bzw. die vom ihm möglicherweise wahrgenommene Erwartungserwartung an ihn als SPPler, deutet auf ein Rollenverständnis als Zulieferer oder Dienstleister für die Praxis hin, die sich homolog zur Sicht auf Theorie und Praxis in I1 darstellt. *Zusammengenommen* scheint das hier auftretende *Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm aus* dem wahrgenommenen und nicht einlösbar erscheinenden Anspruch einer *Kooperation auf Augenhöhe* und dem impliziten handlungsleitenden *Wunsch* nach einem *Betreuungsverhältnis* zu resultieren. Die Rekonstruktion zeigt, dass der Anspruch der reflexiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in seinem SPP, so beispielsweise die Thematisierung im Rahmen der Reflexion mit anderen Studierenden im Begleitseminar, die Norm der Rollenkonstruktion bei Adrian Schuster hervorrufen. Die Bearbeitung geschieht eher reaktiv-abhängig, in Form einer *Auslagerung der eigenen Rollenzuschreibung*.

Synopse: Der betreute Mitarbeiter
Bei der Konstruktion der eigenen Rolle lässt sich für Adrian Schuster eine Orientierung an *bekannten Rollen* rekonstruieren, worauf Formulierungen wie „mitgehen" hinweisen. Zwar fühlt er sich sicherer und selbstbewusster als im Praktikum, was aus dem Gefühl des *eingeladen-Seins* resultiert, jedoch deutet seine *Erwartungshaltung der Betreuung* auf bekannte Rollen des Betreuten und des Betreuenden hin und löst im Rekurrieren auf Bekanntes ein Orientierungsdilemma aus. Insgesamt liegt die Entscheidungsgewalt der Rollenkonstruktion nicht in seiner, sondern in der Hand der Lehrer*innen und ist damit nicht Gegenstand einer aktiven Auseinandersetzung. Er muss damit umgehen, ob diese ihm durch ihre Zugewandtheit das Gefühl von Interesse, Sinn und Relevanz beimessen oder ob sie ihn und sein Projekt als austauschbar und beliebig wahrnehmen. Dies rückt ihn und seine Rollenkonstruktion in eine eher *reaktive Position* und führt zu einer Auslagerung dessen auf die Lehrperson. Das rekonstruierte *Spannungsverhältnis* zwischen *Habitus und Norm*, welches sich im Abarbeiten am normativ eingeführten Begriff der *Augenhöhe* und der habituellen Orientierung an *Anpassung* ergibt, ist für seine Rollenkonstruktion dominant. Es zeigt sich daher nur auf der performativen Oberflächenstruktur ein reflexiver Umgang mit der eigenen Rolle. Die Abgrenzung seiner Rolle erfolgt in diesem Aspekt durch *die Zuordnung zur Gruppe der Leute* in Abgrenzung zu der Gruppe der Lehrer*innen und lässt damit seine spezifische Rolle in einer allgemeinen Masse diffundieren. Das Wissen um schulische Strukturen, welches er aus früheren Praxisphasen gezogen hat, lässt ihn die in Schule wirksam werdenden Normen nicht hinterfragen, sondern sich in diese einfinden. Eine leichte aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle findet im Rahmen des sich Abarbeitens am *Mitarbeiter*begriff statt. Hier wird das für ihn bereits im Rahmen der Dimension ‚Zusammenarbeit' relevant gewordene Verhältnis von Betreutem und Betreuendem deutlich und zeigt diese beiden Dimensionen als miteinander verschränkt.

Theorie-Praxis-Relationierung: „dieses Forschen zum Selbstzweck ist irgendwie so 'ne Sache, wo ich denke: Das muss halt nicht sein […]"
Nachdem Adrian Schuster von der Möglichkeit, seine Arbeit noch einmal einer größeren Gruppe von WAT-Lehrer*innen vorzustellen, berichtet hat, antwortet er auf die anschließende immanente Nachfrage, dass er dies nur unter der Bedingung machen würde, wenn er „[g]ute[]" Ergebnisse herausbekomme. Er zieht im Weiteren den Vergleichshorizont seiner Bachelorarbeit heran.

> „Also, wenn ich was Gutes rauskriege, würde ich das auf jeden Fall gerne da präsentieren. <mhm> Das ist ja auch einer der Gründe, warum ich mich für‘s SPP entschieden habe, <mhm>weil es eben sich mit wirklichen Fragen befasst und nicht wie zum Beispiel meine Bachelorarbeit habe ich über, äh, Männlichkeitsbilder in=im Roman „Trainspotting“ vor dem Hintergrund der Thatcher Politik in den 1980er Jahren in Schottland geschrieben. <mhm> Das war super spannend, hat super Spaß gemacht, aber ich hab‘ das dann halt abgegeben, das haben sich zwei Leute durchgelesen und jetzt steht‘s hier irgendwie im Regal <mhm> und das=genau das wollte ich eigentlich nicht wieder so haben, sondern ich wollte eigentlich schon gerne, dass da was bei rauskommt, was irgendwie vielleicht=selbst, wenn es nur ein ganz bisschen ist, <mhm> oder selbst, wenn das nur irgend ’ne andere Frage oder an der Schule eine kleine Veränderung anregt, <mhm> und dass es eben so ‘n bisschen was=was sinnvolles ist. <mhm> Joa, deswegen würde ich das eigentlich gerne machen.“ (AS, I2, Z. 183-194)

Adrian Schuster beginnt seine argumentative Ausführung mit einem konditionalen „wenn“, welches die Bedingung für das dann Folgende einleitet. „[W]enn“ er „was Gutes rauskriege“ formt die Bedingung dafür, dass er „da präsentiere[.]“. Trotz der syntaktischen Ellipse ‚dann‘, wird der Bedingungssatz durch das einleitende „[W]enn“ und die Konjunktivform „würde“ deutlich. Die generelle Bereitschaft, etwas zu präsentieren, scheint dadurch gegeben zu sein, dass sich im „gerne“ Bereitwilligkeit und Vergnügen ausdrückt. Der Zusatz „auf jeden Fall“, der vermuten lässt, dass Adrian Schuster unter jeder Bedingung einer Präsentation zustimmen würde, wird durch die vorangestellte Kausalbeziehung eingegrenzt. Nicht jedes Ergebnis, was er „rauskriege[n]“ würde, sei präsentationsfähig, sondern die Qualität des Ermittelten oder Hervorgebrachten entscheide über die [P]räsent[ation]. Die vorherige Passage macht deutlich, dass die Entscheidung über Qualität nicht nur auf ihn, sondern auch auf Burkhard und seine Frage, „ob [er] denn nicht Lust hätte, [...] wenn [er] [...] bei [s]einer Masterarbeit irgendwelche guten Ergebnisse rauskriege, die auch hilfreich sein könnten“ (AS I2, Z 169-171), diese vorzustellen, zurückgeht. Es stellt sich hier also die Frage, ob er das Qualitätskriterium von Burkhard übernimmt oder ob es aus eigener Orientierung mitgetragen wird.
In folgender Sequenz scheint sich letzteres zu bestätigen, da Adrian Schuster argumentativ begründet, „[d]as [sei] ja auch einer der Gründe, warum [er] [s]ich für’s SPP entschieden habe“. Auf welchen dieser „Gründe“ sich das „[d]as“ bezieht, spiegelt sich syntaktisch entweder darin, dass er gern „was Gutes rauskriege[n]“ möchte oder dass er gern etwas „da präsentieren“ möchte, was aufgrund seines aufgemachten Kausalzusammenhangs zusammenfällt. Im Rückbezug zu seiner Entscheidung für das SPP, schließt er jedoch diesen Satz mit einem weiteren kausalen „weil“ an und begibt sich damit in eine neue Argumentationsstruktur. In diesem Zusammenhang zeigt sich der Entscheidungsgrund für das SPP als die Zuschreibung, sich darin „mit wirklichen Fragen [zu] befass[en]“. Der Gehalt an Wirklichkeit wird hier von ihm den Fragen, die aus der Praxis stammen, zugewiesen, was homolog zu I1 der Praxis die Wirklichkeit, der Theorie die Unwirklichkeit oder die Illusion zuschreibt. Dies findet sich fallimmanent auch in einer weiteren Sequenz, in der er der Masterarbeit im Rahmen des SPP einen „gewissen Grad an Echtheit“ zuschreibt, da das Problem dann „wirklich aus der Schule kommt“ (AS I2, Z. 11-13). Die Schule als Ort symbolisiert damit die Praxis, was dem in I1 bereits aufgemachten Kontrastort der Universität die Seite der Theorie zuordnet. Diese wird in selbiger Textstelle als negativer Gegenhorizont entworfen, indem man sich dort „nur mit irgend’nem erdachten Problem beschäftigt“ (AS I2, Z. 11-13). Echtheit, d. h. Authentizität und Wirklichkeit bilden hier also das Relevanzkriterium, welches darüber entscheidet, ob etwas beschäftigungs-wert ist.
Darüber hinaus taucht an dieser Stelle, wie auch in I1, im negativen Gegenhorizont die eigene Bachelorarbeit auf. Dieser fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung misst er durchaus die gesteigerte Qualität „super“ sowie das „spannend“-Sein und das „Spaß-[M]ach[en]“ zu. Mit

einem konzessiven „aber" eingeleitet, zeigt sich die Qualität des negativen Gegenhorizontes jedoch in der Beschreibung des Umgangs mit dieser Arbeit. Sie wurde von „zwei Leuten durchgelesen und […] steht[.] […] irgendwie im Regal." Daraus lässt sich einerseits der negative Horizont der geringen Leser*innenschaft und andererseits der nicht-Weiterverwendung durch das „im Regal-[Stehen]" herausarbeiten. Dies wurde bereits in I1 als Orientierung an Wertschätzung und Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit herausgestellt und zeichnet sich durch die Homologie als eine habituelle Orientierung aus. Es folgt eine explizit-kommunikative Absage an diese Art der Arbeit: „genau das wollte ich eigentlich nicht wieder so haben". Das Erlebnis der Bachelorarbeit bildet also einen erlebten negativen Horizont, den es im Rahmen der Masterarbeit und damit zusammenhängend im Rahmen des SPP zu vermeiden gilt. Die Einschränkung, die durch das „eigentlich" transportiert wird, verweist auf die bereits zu Beginn der Sequenz genannte Bedingung, nur bei guten Ergebnissen zu präsentieren.
Die damit verbundene Möglichkeit, keine guten Ergebnisse zu erzielen, rückt dann auch das SPP bzw. die Masterarbeit wieder näher an den negativen Horizont des in der Bachelorarbeit Erlebten. Dies zeigt sich auch in der Perfektnutzung des „ich wollte" und dem anschließenden, wiederum einschränkenden „eigentlich". Diese Erwartungen an das SPP und die Masterarbeit haben sich noch nicht erfüllt und die Möglichkeit, dass sie sich nicht in der Form erfüllen, hat ein gewisses Enaktierungspotential. Es lässt sich daher der positive Horizont ableiten, dass „was bei rauskomm[en]" soll, „was […] eine […] Veränderung anregt […] und […] was [S]innvolles ist." Es manifestiert sich hier auf expliziter Ebene der Wunsch nach der Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit. Implizit zeigt sich Adrian Schusters Orientierung an praktischer Bedeutsamkeit.
Die Erwartung bezüglich des Einflusses bzw. der Tragweite seiner Ergebnisse setzt Adrian Schuster niedrigschwellig an, indem er die Art und Weise der Veränderung („irgendwie") unbestimmt lässt, das Ausmaß der Veränderung gering ansetzt („wenn es nur ein ganz bisschen ist") sowie einräumt, dass seine Ergebnisse möglichweise „nur" eine „andere Frage" anregen, die wiederum eine Veränderung herbeiführen könnte. Damit eröffnet er die eigene Wahrnehmung von Praxis als veränderungsresistentes Konstrukt und von seiner Rolle als Mitarbeiter einer Auftragsforschung dahingehend als (zumindest) minimal einflussreich. Die Erwartungshaltung bezüglich seines Ergebnisses und damit das Beimessen des Gütesiegels „was Gutes" bemisst sich folglich nicht an der Frage, wie weitreichend oder umfänglich die (schul-)praktischen Veränderungen sind, sondern, ob es überhaupt zu Veränderungen durch seine Arbeit komme. Grundsätzlich scheint es bei Forschung, d. h. auch durch die theoretische Perspektive, darum zu gehen, Veränderung(en) in der Praxis anzustoßen bzw. herbeizuführen. Daraus ergibt sich die Sinnhaftigkeit der Theorie, weshalb das additive „und" hier eher als eine kausale Konjunktion zu fungieren scheint. Das Enaktierungspotential, etwas „Gutes" „raus[zu]kriege[n]", ist hier also gegeben, fällt aber durch die Nutzung des Konjunktivs gering aus.
Insgesamt zeigt sich neben der Einführung der Qualitätsbedingung des Herausgefundenen, die auch von Burkhard ins Spiel gebracht wird, Adrian Schusters Kriterium, durch theoretische bzw. forscherische Arbeit *Veränderung(en) in Schule herbeiführen*. Es zeigt sich eine zu I1 homologe Bearbeitungsweise des Themenfeldes ‚Theorie und Praxis', indem auch hier der *Praxis ein Wirklichkeitscharakter* und im negativen Gegenhorizont der Theorie ein illusionärer Charakter zugeschrieben wird. Das Wirken in der Praxis ist sowohl eine Entscheidungsgrundlage für das SPP als auch Erwartungsgrundlage an die eigene Arbeit. Adrian Schuster nimmt sich selbst in seiner Rolle jedoch als begrenzt wirkungsmächtig wahr, da sich Schule in diesem Interview als *veränderungsresistenter Raum* rekonstruieren lässt. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Passage die

Bedeutsamkeit von Wirkung. Wie im negativen Horizont der Bachelorarbeit dargestellt, genügt das einfache „nur“ Spaß-Haben nicht. Das löst Adrian Schuster implizit mit der eigenen Anforderung, in begrenztem Rahmen wirken zu wollen.

In einer weiteren Sequenz manifestiert sich die bereits angedeutete Sicht auf (Schul-)Praxis als bestimmende Größe in der Frage, was beforscht werden soll. Adrian Schuster berichtet in der vorherigen Sequenz davon, dass er sich vorstellen könne, dass die Schule bzw. die Lehrer*innen oft „keine Ergebnisse […] zurückbekomm[en]“ (AS, I2, Z. 831-832) und daraus möglicherweise Unmut entstehe.[42] Im Rahmen einer immanenten Nachfrage, wie er dies bezüglich seines Projektes sehe, räumt er ein, dass er noch keine „tolle[n] Ergebnisse“ hätte, aber sobald dies der Fall sei, er sie gern vorstellen würde.

> „Naja, (..) so richtig tolle Ergebnisse hab‘ ich jetzt auch noch nicht zurück, äh=zurückgebracht. <mhm> Ich habe eben meine ersten Ergebnisse so, aber das war auch, bevor ich überhaupt richtig mit dem Kodieren angefangen habe, das waren so die Sachen, <mhm> die ich so rausgelesen habe, so ganz oberflächlich, <mhm> die hab‘ ich jetzt da präsentiert. <mhm> Und da=deswegen wäre ich eben auch bereit, das nochmal im August im größeren Rahmen zu machen oder auch nochmal schriftlich an die Schule zu geben. <mhm>Weil, ähm, so dieses Forschen zum Selbstzweck ist irgendwie so ’ne Sache, wo ich denke: Das muss halt nicht sein, da hat keiner was von. <mhm> Denn hab‘ ich da quasi nur die Lehrer belästigt und=und meine Zeit quasi da verbracht, damit ich da jetzt irgendwie ’ne empirische Grundlage für meine Masterarbeit habe und das finde ich halt nicht so schön.“ (AS, I2, 863-872)

Sein überlegendes „[n]aja“ und die kurze Pause verweisen darauf, dass diese Frage für ihn nicht so einfach zu beantworten ist. Er führt aus, er habe „so richtig tolle Ergebnisse […] jetzt auch noch nicht […] zurückgebracht.“ Erneut wird auf Qualitätsunterschiede hingewiesen, da auch hier auf die „richtig tolle[n] Ergebnisse“ Bezug genommen wird. Wie in der vorab rekonstruierten Passage zeichnet sich auch an dieser Stelle die Notwendigkeit von „gute[n]“ bzw. „tolle[n]“ Ergebnissen ab, um diese „zurück[zu]br[ingen].“ Im ‚Zurückbringen‘ drückt sich einerseits die Bewegungsrichtung, die die Ergebnisse haben sollen und andererseits ein ‚Apportier-Charakter’ von Forschung aus. Da es beim Zurückbringen offensichtlich um das Zurückführen an den Ausgangspunkt geht, lässt sich die Bewegung als aus der Praxis heraus entstehend beschreiben (da sich dort die ‚wirklichen Probleme‘ (AS, I2, Z. 12-13) befinden). Die dort entstehende Fragestellung soll dann von der Theorie bearbeitet und „zurück[…]“ in die Praxis gebracht werden. Die Theorie hat dementsprechend der Praxis gegenüber eine ‚Bringpflicht‘ zu erfüllen. Dabei geht es nicht um irgendwelche, sondern um „richtig tolle Ergebnisse“. Fallvergleichend mit der vorab rekonstruierten Passage lassen sich diese als solche Ergebnisse beschreiben, die es vermögen, in der Praxis „Veränderung[en]“ herbeizuführen.
Im Weiteren der Passage lässt sich als zusätzlicher Maßstab der Einschätzung der Qualität der „Ergebnisse“ die Tiefe rekonstruieren. Es scheint auf der einen Seite um „oberflächlich[e]“ Dinge zu gehen, die er bereits präsentieren kann, „bevor [er] überhaupt richtig mit dem Kodieren angefangen ha[t]“. Die andere Seite wird an dieser Stelle nicht ausgeführt, zeigt sich aber über einen gedankenexperimentellen Gegenhorizont als komplexe oder spezifische, bzw. im Rahmen seiner methodischen Arbeit in der Masterarbeit, als tiefenstrukturelle „Sachen“, die erst ‚nach dem Kodieren‘ präsentiert werden können. Die letztgenannte Art lässt sich also bei der Frage nach der Qualität der Ergebnisse mit der erstgenannten Art kontrastieren und bildet im Vergleich die „tolle[n] Ergebnisse“ ab.

---

42 Adrian Schuster äußert Verständnis für den Unmut von Lehrer*innen und argumentiert, sie müssten immer öfter Studierende „begleiten“, würden aber selten Ergebnisse zurückgespiegelt bekommen.

Um nicht auf ersterer Stufe stehen zu bleiben, wäre Adrian Schuster „bereit, das nochmal im August im größeren Rahmen zu machen oder auch nochmal schriftlich an die Schule zu geben." Der hier genannte größere Rahmen könnte sich nun einerseits auf die Qualität der Datenanalyse und andererseits auf den schulischen Kontext, in dem die Präsentation erfolgt, beziehen. Der Zusatz, der sich im anschließenden „oder" ausdrückt und die schriftliche Darstellung der Ergebnisse fokussiert, stärkt sowohl die Lesart des weiter vorangeschrittenen Kodierens als auch die der breiteren Adressatenschaft. Implizit wird in dieser Aussage durchaus eine methodisch versierte Sprechweise bzw. auch ein forschungslogisches Verständnis deutlich. Indem Adrian Schuster vom „Kodieren" und von „[O]berfläch[enstrukturen]" spricht, deutet sich auf kommunikativer Ebene ein Einlassen auf die theoretische Forschungsperspektive an.
Auch im fallimmanenten Vergleich zeigt sich, dass die Beschäftigung mit der rekonstruktiven Forschungslogik im Sinne der Erwartungshaltung über die „was"-Ebene hinauszugehen scheint und für ihn auf kommunikativer Ebene explizierbar wird, indem er im Rahmen einer argumentativen Struktur davon spricht, dass er durch das Kodieren nun „tiefer" ins Gesagte „[]eintauchen" konnte um „den Sinn zu finden, der über dem Gesagten liegt" (AS, I2, Z. 1205-1218). Im Kontrast zu den rekonstruierten forschungsaversiven Haltungen vorab, zeigt sich im Rahmen dieser Passage auf kommunikativer Ebene durchaus eine wertzuschreibende Sicht auf Forschung (und damit in seiner Lesart auch auf Theorie). Adrian Schuster richtet die Gütekriterien seiner Arbeit zum ersten Mal nicht an praktischen, sondern an theoretischen Maximen aus. Ihm genügt es in dem Fall nicht, lediglich Ergebnisse auf einer beschreibend-wiedererzählenden Ebene zu präsentieren („nur durchliest und paraphrasiert"), sondern strebt Ergebnisse auf interpretativer Ebene („dass man [...] auch [etwas] [...] herausliest") an. Auch wenn sich diese Ausführungen auf kommunikativ-reflexiver Ebene befinden, deuten sie dennoch auf eine Entwicklung in diesem Zusammenhang hin, indem zum Aspekt der Praxisbedeutsamkeit der Aspekt der Qualität der Interpretation hinzugetreten ist.
In der folgenden Sequenz, in der Adrian Schuster sich auf explizit-kommunikativer Ebene gegen „dieses Forschen zum Selbstzweck" ausspricht, tritt erneut die notwendige Praxisbedeutsamkeit von Ergebnissen zum Vorschein. Wenn der Sinn von „Forschen" also lediglich in sich selbst liegt und nicht auf etwas außerhalb dessen Bestehendes abzielt, so Adrian Schuster, habe „keiner was [da]von". Dies drückt homolog zu I1 die Orientierung an Nützlichkeit aus, der Forschung genügen muss. Die Formulierung ‚jemand' fällt im Vergleich zu einem gedankenexperimentellen ‚[A]lle', die etwas davon haben müssen, noch recht schwach aus. Forschung wird hiermit also ihr Wert an sich abgesprochen, sie wird hingegen als Mittel zum Zweck angesehen, homolog zu I1 als Dienstleisterin der Praxis. Die umgangssprachlich formulierte Aussage, das müsse „halt nicht sein", markiert auf semantischer Ebene den nicht notwendigen Eigensinn von Forschung. Auf (sprachwissenschaftlich-)pragmatischer Ebene deutet sich darüber hinaus die Lesart an, Forschung solle keinen Selbstzweck haben.
Adrian Schuster führt den von ihm aufgemachten negativen Horizont von Forschung als Selbstzweck in zwei Richtungen weiter aus. Zum einen habe dies zur Folge, dass er „quasi nur die Lehrer[*innen] belästig[e]". Durch einen imaginären Perspektivwechsel nimmt er den Standpunkt der Lehrer*innen ein und empfindet die Anwesenheit von Forscher*innen mindestens als ‚lästig', also unangenehm, störend und sie in ihrem Tun behindernd. Noch stärker ausgedeutet, erscheinen sie als durch Behelligung, Störung und Aufdringlichkeit bis hin zu anstößigen Verhaltensweisen als ‚belästigend' aufzufallen. Dies gilt nur, wenn Forscher*innen mit der Überzeugung, Forschung habe einen Selbstzweck, in die Schule kommen. Spiegeln sie jedoch praxistaugliche und anschlussfähige Ergebnisse an die Schule zurück und dienen so der Praxis,

tauchen sie nicht als Belästigung auf. Der zweite Aspekt der Qualität des negativen Horizontes zeigt sich in der Kausalbeziehung, er habe dort nur „[s]eine Zeit […] verbracht, damit [er] da jetzt irgendwie 'ne empirische Grundlage für [s]eine Masterarbeit habe". Auch dieses Argument verweist auf die Negierung der Eigenlogik der Forschung, indem Adrian Schuster die reine Feldforschung zur Datengenerierung für eine Forschungsarbeit als nicht legitim herausstellt, da diese keinen Mehrwert für die (Schul-)Praxis selbst liefere.
Die Bewertung zum Ende der Sequenz „das finde [er] halt nicht so schön" unterstreicht seine Kritik, Schule als Forschungsfeld zu betrachten. Im positiven Gegenhorizont taucht Schule als forschungsbestimmende Größe auf, die es wiederum rechtfertigt, dort forscherisch tätig zu werden. Fallimmanent wird Adrian Schusters Begriffsverständnis des „Selbstzweck[es]" deutlich, wobei er selbst irritiert hinterfragt, ob „Selbstzweck der richtige Begriff [sei]." Wie bereits in I1, setzt er das Kriterium an, etwas „nur [zu tun] […] um zu zeigen, dass [man] das kann". Als positiven Gegenhorizont führt er einerseits das „[I]nteress[e]" an dem Erarbeiteten und andererseits dessen „praktischen Nutzen" an (AS I2, Z. 896-905). Jegliche wissenschaftlich-theoretische Anstrengung zielt für ihn auf einen praktischen Ertrag.
Zusammenfassend zeigt sich, dass der Forschung als Theoriefigur der Selbstzweck explizit abgesprochen wird, da sie in Abhängigkeit zur Praxis stehen muss. Der Forschung, die eigene Fragen an die Praxis richtet, wird Störung und Aufdringlichkeit im Sinne von Belästigung vorgeworfen. Die Forschung soll also im Sinne der Praxisinteressen agieren und das, was von Interesse ist, bearbeiten und wieder in die Praxis „zurück[]br[ingen]". Dies zeigt sich fallimmanent homolog zu seiner entworfenen Dienstleisterrolle im SPP. Die Ergebnisse, so lässt sich rekonstruieren, sollen dabei eine bestimmte Qualität aufweisen, die sich daran misst, ob sie in der Lage sind, die *Praxis zu verändern*, in dem Sinne, dass sie dort von Nutzen sein sollen. Auf forschungspraktischer Ebene wird die Tiefe der Ergebnisse, obgleich aus einer theoretischen Kategorie hergeleitet, ebenfalls zum praxisbezogenen Qualitätsmerkmal. Es manifestiert sich hier, wie in I1, die Orientierung am *Nutzbarkeitsprinzip wissenschaftlicher Erkenntnis*.

Dieses bereits in einigen Zügen rekonstruierte ‚Nutzbarkeitsprinzip' lässt sich in der folgenden Sequenz weiter ausdifferenzieren. Auf die exmanente Nachfrage hin, ob sein SPP seiner Erwartung, etwas „[S]innvolles" zu tun, gerecht geworden sei, antwortet Adrian Schuster, dass dies im Vergleich zu den anderen Projekten, die „Sachen" erarbeitet hätten, die „benutzt" werden können, nicht der Fall sei.

> „Also, wenn ich das im Vergleich zu den Sachen sehe, die die anderen gemacht haben, eher nicht. <mhm> Ich hab' das Gefühl, auch bei der Präsentation der Ergebnisse=ich mein, ja gut, die anderen, die haben halt so richtige Sachen dieses=diese, ähm, Website, wo die Physiklehrer ihre Versuche nachgucken können und sowas. <mhm> Das sind halt wirkliche Sachen, die auch benutzt werden können und so 'n bisschen was mit Substanz sind. <mhm> Und meins ist halt so, ja ich erarbeite jetzt Orientierung und Bewältigungsstrategien bei Zehntklässlern, das ist dann eigentlich schon wieder eher auf so 'm empirischen Forschungs= <mhm> in so 'nem empirischen Forschungsbereich und nicht, ich erarbeite Aufgaben für Kinder mit Problemen beim Lernen. <mhm> Ne? Von daher ist es nicht ganz so gelaufen, wie ich mir das vorgestellt hatte, (.) weil es dann doch eher in so 'ne Forschungsarbeit übergegangen ist und nicht in 'ne <mhm>=in=in 'nen Workshop oder irgendwas, <mhm> was mit Substanz. (…) Joa."
> (AS, I2, Z. 201-212)

Auf die Frage, ob seine Erwartung etwas „[S]innvolles" zu erarbeiten sich erfüllt habe, antwortet Adrian Schuster direkt mit einem eigens gewählten Vergleichshorizont der „anderen [Gruppen]" bzw. der „Ergebnisse" der „anderen". Diese werden im Weiteren als „richtige" und „wirkliche Sachen" beschrieben, „die auch benutzt werden können und so 'n bisschen was mit

Substanz sind." Die unbestimmte Benennung der Projektergebnisse als „Sachen" deutet einerseits auf deren von Adrian Schuster wahrgenommene Vielfältigkeit und andererseits auf die Unbestimmtheit ihrer Beschaffenheit hin. Neben der inhaltlichen Vagheit dieser „Sachen" werden sie insgesamt als „richtig[.]" und „wirklich[.]" bezeichnet. Dies misst dem Produkt seines Projektes durch den von ihm selbst eröffneten direkten Vergleich einen ‚falschen' bzw. ‚unwirklichen' oder ‚illusionären' Charakter bei. Über das Gegensatzpaar der „wirklich[en]" Probleme (AS, I2, Z. 12-13), deren Ursprung in der Praxis liegt (SPP und damit verknüpfte Masterarbeit) und unwirklichen Problemen, die aus der Theorie herauskommen (Bachelorarbeit) hinausgehend, werden in dieser Passage die „wirklich[en] Probleme entlang des Grades an Wirklichkeit weiter ausdifferenziert. Dabei kommt seinem Projektergebnis ein geringerer Grad der Wirklichkeit zu, als den Projektergebnissen anderer SPPs.
Ein von Adrian Schuster angeführtes Argument dafür ist die Tatsache, dass die Ergebnisse der anderen „benutzt werden können". Neben der Herkunft der Problemstellung aus der Praxis bildet sich dementsprechend die Nutzbarkeit der Ergebnisse als zweiter entscheidender Aspekt heraus. Ein Beispiel von Nutzbarkeit findet sich in Adrian Schusters Beschreibung: „diese [...] Website, wo die Physiklehrer ihre Versuche nachgucken können". Die ganz konkrete Nutzung des „[N]achgucken[s]" bildet sich hier als positiver Gegenhorizont zum eigenen Projekt ab, welches er als „eigentlich schon wieder eher auf so 'm [...] empirischen Forschungsbereich" seiend beschreibt. Obgleich im gedankenexperimentellen Vergleich der „empirische[] Forschungsbereich" potentiell einem ‚theoretischen Forschungsbereich' gegenüberstehen könnte, deutet Adrian Schusters Vergleich eher auf den Kontrast von Forschungsbereich gegenüber ‚nicht-Forschungsbereich' hin. Einen nicht-Forschungsbereich sieht er nicht nur im materiell und konkret nutzbaren SPP-Ergebnis der Website, sondern auch in den „Aufgaben für Kinder mit Problemen beim Lernen". Dagegen ist sein Projekt(ergebnis) „dann doch eher in so 'ne Forschungsarbeit übergegangen" und bildet demgegenüber einen negativen Horizont. Überdies zeichnet sich hierin eine Passivität seinerseits ab, da der aktive „[Ü]ber[.]gang[.]" hier vom Projekt selbst zu kommen scheint, indem es selbst aktiv „übergegangen" ist. Dieser Übergang von einem Zustand in einen anderen habe ihm insofern missfallen, dass es „nicht ganz so gelaufen [sei], wie [er es sich] vorgestellt hatte", was jedoch keine aktive Änderung nach sich gezogen habe.
Diese Passivität zeigt sich in einer weiteren Passage homolog, da er auch hier davon spricht, dass die ursprüngliche Ausrichtung „ja geändert [wurde]" (AS I2, Z. 223-224). Seine Vorstellung bzw. Erwartungshaltung vom Projekt zeigt sich daher als nutzungsorientiert im Sinne eines konkreten Produktes, welches sich in der Fokussierungsmetapher „mit Substanz" auffächert. In der dahinterstehenden Norm erscheint das SPP-Ergebnis als stofflich-materielles Produkt, als etwas, das ‚ist' und zwar in einem ganz konkret greifbaren Sinne. Fallimmanent zeigt sich dieses Argument auf expliziter Ebene in einer weiteren Passage, in der er „sowas zum Anfassen" als „immer schöner" bewertet als „irgend'ne Theorie, die man erarbeitet" (AS, I2, Z. 216-217). Im Haptischen verdichtet sich die Fokussierung auf das Stoffliche und das Konkrete. Gleichzeitig wird dem Haptischen die „Theorie" explizit gegenübergestellt, die einen negativen Horizont bildet. Nicht nur der Komparativ „schöner", sondern auch das adverbiale „immer" verdeutlichen den bestehenden Kontrast zwischen dem, was man anfassen kann, und dem, was man nur theoretisch erarbeitet und was gedanklich existiert. Im Rahmen dieser Rekonstruktion wird Adrian Schusters Orientierung an konkret praktischem Nutzen deutlich. Dieser wird theoretischen Produkten, wie Ergebnissen zu „Orientierung[en] und Bewältigungsstrategien bei Zehntklässlern" abgesprochen, da diese geringeren stofflichen und materiellen Charakter haben.

Einen weiteren positiven Gegenhorizont, der sich im Rahmen seines eigenen SPPs rekonstruieren lässt, bildet ein „Workshop", wie er bei Johanna Grünspecht im SPP angedacht war. Dieser hätte, obgleich er auch keinen deutlichen stofflichen und materiellen Charakter gehabt hätte, ebenfalls stärker als seine „Forschungsarbeit" dem Nutzbarkeitsprinzip entsprochen. Es zeigt sich also neben der Herkunft der Problemstellung und dem Grad der Konkretheit der Ergebnisse eine dritte Dimension als Entscheidungsgrundlage: die Kommunikation über bzw. die Adressatengebundenheit der Ergebnisse. Während seine „Forschungsarbeit" also lediglich abgegeben bzw. maximal im Rahmen einer Konferenz vorgestellt wird, muss ein Workshop kommunikativ und interaktiv zum Thema gemacht werden. Darin spiegelt sich homolog Adrian Schusters Orientierung am Sozialen wider.
Insgesamt werden innerhalb Adrian Schusters Orientierung an Praxis Unterschiede zwischen Dingen, die er zur Praxis zählt, deutlich. Demnach hat sein SPP aufgrund der nicht *zielgruppenbezogenen Ausrichtung*, sowie des wenig *stofflich-materiellen Zustandes* weniger „Substanz" als die kontrastierenden SPPs. Die Erwartungshaltung, auch sein SPP würde diesen Charakteristika entsprechen, wird demnach nicht erfüllt. Die bereits rekonstruierte Orientierung an ‚Nutzbarkeit' lässt sich hier also näher definieren, indem sie sich durch die Relation, je materieller und zielgruppenspezifischer desto nützlicher, beschreiben lässt. Im negativen Gegenhorizont zu den praktisch-nutzbaren lassen sich theoretisch-abstrakte „Sachen" beschreiben, die er einerseits explizit als „empirischen Forschungsbereich" und andererseits als „Theorie" bezeichnet. Insgesamt tauchen *Theorie und Praxis bzw. Schule und Forschung als Gegensatzpaar* auf, wobei stets das Primat des Praktischen vor dem Theoretischen gilt.

Neben der Frage, inwiefern sich Adrian Schusters Orientierung bezüglich der Relationierung von Theorie und Praxis an sich verändert, wird in der folgenden Passage der Praxis mit dem Verweis auf die „Flexibilität" eine neue Eigenschaft zugeschrieben. In einer beschreibend-argumentativen Weise nimmt Adrian Schuster Rückbezug auf die von ihm in Form des Reflexionsberichts eingereichte bildliche Reflexion, die kurz vor der Passage auch als Impuls ins Interview mit eingebracht wurde und argumentiert, weshalb seine Darstellung sich mit dem Titel „Flexibilität" beschreiben lasse. Er beschreibt in diesem Zusammenhang den schlechten Rücklauf der Datenschutzerklärungen für die Teilnahme an seiner Gruppendiskussion.

> „Eben habe ich Flexibilität im Schulalltag oder einfach nur Flexibilität benannt. <mhm> Und das war eben auch, was dieses=was ich vorhin erzählt habe, dass, ähm, dieses=dass die sich so damit abgefunden hatten, dass das so mit den Zetteln nicht hingehauen ha=gehauen hat. <mhm> Das lief dann immer so: Ja, in der Schule läuft=passiert vieles, was nicht so läuft, wie es geplant war. So, das war oft so der=der, ähm=der Grundton von den Gesprächen mit den Lehrern <mhm> und gerade, wenn das nicht hingehauen hat. Deswegen hab' ich auch gedacht, das passt ganz gut. <mhm> (..)." (AS, I2, Z. 1357-1363)

Adrian Schuster rekurriert auf ein „[e]ben" bereits „benannt[es]" Stichwort, welches sich im weiteren Verlauf als „Flexibilität" herausstellt und schließt damit an seine Erläuterung der eigenen graphischen Darstellung seiner Person im SPP an.[43] Er greift erneut die „Flexibilität im Schulalltag" auf und nennt diese als Titel der Abbildung. Weiter führt er durch ein konjunktives „oder" eine weitere Möglichkeit des Titels an, die „einfach nur Flexibilität" sei. Mit dem Verweis auf „Flexibilität" als Beschreibung seiner Person im SPP gerät die Fähigkeit des flexiblen und anpassungsfähigen Verhaltens in den Blick. Flexibel-Sein tritt hier als notwendige, mindestens aber hilfreiche

43 Auf der Darstellung sind verschiedene Yogapositionen abgebildet, die in einem Kreis mit einer Figur im Kopfstand in der Mitte abgebildet sind. Adrian Schuster argumentiert an anderer Stelle, diese stellten für ihn die Flexibilität dar, die er im SPP an den Tag legen musste.

Eigenschaft auf, die es im Rahmen eines solchen Projektes braucht und wird somit zu einem positiven Horizont. Unflexibel, d. h. auch nicht anpassungsfähig sein, wird damit indirekt als negativer Gegenhorizont sichtbar. Während mit Flexibilität einerseits Auseinandersetzung und Kompromissbereitschaft gemeint sein könnte, liegt in Bezug auf die bisherige Rekonstruktion eine unterordnende Anpassung an das Gegenüber oder die Umstände näher.
Dies wird auch im weiteren Verlauf der Passage deutlich, in dem Adrian Schuster die von ihm genannte „Flexibilität" anhand eines weiteren Rückverweises auf etwas, das er „vorhin [bereits] erzählt" habe exemplifiziert. Er nennt ein unpersönliches „die" als eine Gruppe von Menschen, die sich „damit abgefunden ha[b]en, dass das […] mit den Zetteln nicht hingehauen […] ha[be]." Während Flexibilität einerseits als Gelingensbedingung markiert wird, die er an den Tag legen musste, um sich durch sein SPP zu bewegen, taucht sie hier im Rahmen einer Negativkonnotation auf. Sich mit etwas „ab[]f[i]nden" weist eher auf ein sich-Zufriedengeben als auf ein zufrieden-Sein hin. Es geht bei Flexibilität also auch darum, etwas zu verkraften, wegzustecken oder hinzunehmen. Die Krisenhaftigkeit dessen, was hingenommen werden muss, der nicht zufriedenstellende Rücklauf der „Zettel[]", zeigt sich auch darin, dass von einem „nicht-[H]in[..] hauen" gesprochen wird, was die negative Konnotation dieser Aussage unterstreicht. Erneut kommt die bereits rekonstruierte Orientierung am Funktionieren im schulischen Kontext zum Tragen. Dieses wird einerseits als wünschenswert und andererseits als oft nicht einlösbar gesetzt. Adrian Schuster nennt im Funktionieren von Schule also eine Norm und im Misslingen und den Konsequenzen eine zur Norm in Spannung tretende Tatsache.
Den Umgang damit beschreibt Adrian Schuster als „immer" gleich. Er verweist in erinnerter wörtlicher Rede auf die Äußerungen der Lehrer*innen, die argumentieren, dass „in der Schule […] vieles [passiere], was nicht so [liefe], wie [..] geplant." Hiermit deutet sich eine stark wahrgenommene Begründungspflicht von Seiten der Lehrer*innen an, die die Abläufe in der Schule erstens als erklärungsbedürftig, zweitens als institutionsspezifisch und drittens als gesetzt beschreiben. Damit verweist er darauf, gelernt zu haben, dass im Raum Schule zwar durchaus Pläne gemacht werden, dass es aber in „viele[n]" Momenten nicht zur exakten Umsetzung der Pläne komme. Dies sei, so Adrian Schuster, der „Grundton" gewesen, also das, was er grundsätzlich mitbekommen habe. Während in I1 Adrian Schusters Sicht auf den Raum Schule wenig strukturell ist, sondern sich aus der Vorstellung eines diffus-emotionalen Sozialraumes speist, tritt in I2 die Sicht auf Schule als ein komplexes Gebilde aus unterschiedlichen, teilweise konkurrierenden „Sachen" (AS, I2, Z. 1287-1296) auf. Letztere können zwar durchaus geplant werden, es muss ihnen aber mit einer großen Offenheit und Veränderungsbereitschaft hinsichtlich der Durchführung begegnet werden. Im zeitlichen Sprung ins Plusquamperfekt in der hier vorliegenden Sequenz, zeigt sich das Abfinden, bzw. die Resignation als bereits vorab stattgefunden und nicht durch den schlecht funktionierenden Rücklauf der Zettel initiiert. Die bislang noch nicht weiter ausdifferenzierte Gruppe der „die", erfährt im weiteren Verlauf der Sequenz eine Konkretisierung, indem er vom „Grundton von den Gesprächen mit den Lehrern" spricht. Die resignierende und flexible Gruppe der „die" umfasst hier also die Lehrer*innen, mit denen Adrian Schuster im Rahmen des SPP in Kontakt getreten ist.
Insgesamt wird Schule und damit Praxis im Vergleich zu I1 als ein struktureller Ort beschrieben, der Flexibilität wie das Abweichen von Plänen voraussetzt. Lehrer*innen tauchen in diesem Zusammenhang als die *begründungspflichtigen* bzw. zumindest die begründenden Akteur*innen innerhalb dieser Flexibilität auf, wenngleich die Begründung auf ein normatives ‚so ist es eben' zurückfallen kann. Die Krisenhaftigkeit, die durch die nicht zurückkommenden Zettel für ihn und sein Projekt entsteht, und die Frustration über das nicht-Funktionieren von Plänen (hat nicht „hingehauen")

wird den Strukturbedingungen des Raumes Schule zugeschrieben. Es zeigt sich damit in I2 eine Ausdifferenzierung im Sprechen über Schule. In einer weiteren Passage wird Schule homolog als „schon chaotisch“ bezeichnet und in Folge des schlechten Rücklaufs der Datenschutzzettel trotz Verärgerung für gegenseitige „Wertschätzung und Verlässlichkeit“ (AS, I2, Z. 690) argumentiert. Die Wortwahl „chaotisch“ markiert Schule als *unstrukturierten und ungeordneten Raum* und bildet einen Kontrast zum schönen Sozialraum, der in I1 beschrieben wurde. Die wahrgenommene *Feldlogik* tritt in eine *Spannung* zu seinen *Orientierungen* und seinen *Identitätsnormen*.

Ein weiterer neuer Aspekt in diesem Zusammenhang, lässt sich aus seiner Erzählung zu den Ausführungen der Schüler*innen im Interview zu ihren Berufsvorstellungen und Berufsorientierungsmöglichkeiten rekonstruieren. Adrian Schuster evaluiert in diesem Zusammenhang, er könne sich vorstellen, dass das „Feld“ Berufsorientierung in seiner späteren Berufslaufbahn zu ihm passen würde.

> „Ja, das war auf jeden Fall=generell könnte ich mir auch vorstellen, dass so Berufsorientierung auch, hm, ’n Feld sein könnte, was mich später an der Schule mal umtreiben könnte, <mhm> wo ich sagen würde, da würde ich mich gerne engagieren.“ (AS, I2, Z. 272-275)

Mit einem „[j]a“ angeschlossen, markiert Adrian Schuster das Folgende als eine Eigenevaluation, da sich dieses „[j]a“ nicht auf einen Redebeitrag von I im Sinne einer Ratifizierung oder Validierung bezieht, sondern direkt an die Erzählung der Schüler*innen über ihre gemachten Praktika anschließt. Das Enaktierungspotential des ihn „[U]mtreiben[s]“ fällt zwar aufgrund der Konjunktivkonstruktion des „könnte“ nicht sehr hoch aus, wird aber vom einleitenden „auf jeden Fall“ gestärkt. Die Möglichkeit, dass die „Berufsorientierung“ ihn „umtreib[t]“ ist daher gegeben, das tatsächliche Einsetzen dieses Falls ist nicht sicher.
Während sich Adrian Schuster in I1 in einer Art negativem Gegenhorizont auf Schulfächer berufen hat, die im direkten Kontrast zu den Pausen standen, taucht hier der Begriff des „[Betätigungs]Feld[es]“ auf. Ein Feld als eine weite bepflanzte oder unbebaute Bodenfläche kommt hier einerseits als Lesart vor. Andererseits lässt sich das Bild eines Spielfeldes, eines Tätigkeitsbereichs oder Arbeitsgebiet aufrufen. Auch das Fach lässt sich durch ein spezielles Gebiet beschreiben. Feld und Fach stimmen also in der Lesart des Arbeitsgebiets überein. Im Kontrast zeigt sich das Feld durch die Spielfeldmetapher als sozialbezogener und durch die Landwirtschaftsmetapher als arbeitsbezogener Raum. Das Fach wird in erster Linie von der Abgrenzung zu anderen Fächern bestimmt. Deutlich wird also, dass es Adrian Schuster eher um die gemeinsame Arbeit bzw. das gemeinsame Spiel geht als um die klare Fachdisziplin. Darin zeigt sich eine Homologie zu der in I1 rekonstruierten Orientierung am gemeinsamen Arbeiten als inhaltliche Fokussierung. Gleichzeitig wird in dieser Passage deutlich, dass es beim Weiterdenken der Landwirtschaftsmetapher um Arbeit geht. Damit kommt zur Orientierung am schönen Sozialraum ein weiterer Aspekt hinzu, der sich an dieser Stelle noch auf der Ebene einer Identitätsnorm befindet. Gleichzeitig ist dieser „Feld“-Begriff aber passungsfähig zu Adrian Schusters Orientierung am sozialen Miteinander, da er Freiräume lässt und eine gemeinsame Aufgabe (ob Arbeit oder Spiel) in den Mittelpunkt stellt, während sich der ‚Fach‘-Begriff durch die Disziplinabgrenzung auszeichnet.
Die inhaltliche Füllung dieses Feldes nimmt Adrian Schuster über den Rückgriff auf das bestehende Konstrukt der „Berufsorientierung“ vor. Während er vorab lediglich auf die im Interview aufgeführten Praktikumssituationen verweist, lässt sich im fallimmanenten Vergleich mit I1 an dieser Stelle auch herausarbeiten, dass es Adrian Schuster in seiner Antizipation seiner Lehrerrolle darum geht, die Schüler*innen auf das vorzubereiten, was außerhalb der Schule auf sie wartet. Dies entspricht dem Konzept der Berufsorientierung und bettet es insofern in einen institutionsbezo-

genen Kontext ein. Ohne dies auf expliziter Ebene zu reflektieren, bietet das „Feld“ der „Berufsorientierung“ ihm also eine Legitimation dessen, was er bereits als seine grundständige Aufgabe im Rahmen von Schule versteht. Je nach Ausgestaltung dieses Feldes ließe sich damit der in I1 fehlende Kern der Tätigkeit näher fassen. In der Formulierung des „[U]mtreibens“ wird Adrian Schusters Wahrnehmung deutlich, die Berufsorientierung könnte in seiner antizipierten Berufspraxis um ihn zirkulieren, könnte also insofern erst einmal relevant für ihn werden, was die Offenheit des Feldbegriffs im Vergleich zum Fachbegriff erneut widerspiegelt. Die Aktivität geht in diesem Fall, wie sich homolog bereits an anderen Passagen gezeigt hat, nicht von ihm selbst aus, sondern vom Feld. Im Kontrast zeigt die antizipierte eigene wörtliche Rede: „wo ich sagen würde, da würde ich mich gerne engagieren“ Aktivität an, die das „[U]mtreiben“ als aktives ‚umtriebig-Sein‘ ausdeuten könnte und ihm eine neugierige, rege und betriebsame Art zuschreiben würde. Die Aktivität, die hier ausgedrückt wird, enthält jedoch wenig Enaktierungspotential, indem nicht nur die Handlung des sich Engagierens selbst („da würde ich mich gerne engagieren“) sondern auch die Äußerung des Engagements („wo ich sagen würde“) im Konjunktiv ausgedrückt werden.
Insgesamt lässt sich Fachlichkeit, bezogen auf seine beiden studierten Fächer, homolog zu I1 nicht als leitendes Konstrukt rekonstruieren. Die entwicklungsbezogene Arbeit im SPP im Bereich der Berufsorientierung ermöglicht Adrian Schuster jedoch eine *Konzeptualisierung* dessen, was sich bereits in I1 implizit rekonstruieren ließ, der Wunsch danach, die Schüler*innen zu begleiten und sich gemeinsam zu entwickeln. Der Feldbegriff ermöglicht im Vergleich zum Fachbegriff eine Öffnung der Disziplinen anstatt einer Fokussierung auf die entsprechende Fachwissenschaft, die sich passungsfähig zu Adrian Schusters diffusen Berufs- und Schulverständnis gestaltet. Darüber hinaus scheint diese Art der Begleitung von Schüler*innen Adrian Schusters Idee von *Praxis- und Lebensbedeutsamkeit der schulischen Inhalte* für ihn und die Schüler*innen entsprechen zu können. Zwar erscheint sein Wunsch nach Engagement in diesem Bereich noch mit wenig ausgeprägtem Enaktierungspotential und daher eher wie eine Vorstellung, jedoch ist der generelle Wunsch der aktiven Gestaltung der eigenen antizipierten beruflichen Tätigkeit hervorzuheben. Praxis wird damit weiter differenziert und erhält eine begrenzte inhaltliche Füllung. Dies spiegelt sich fallimmanent auch darin wider, dass er ein SPP dann jemandem weiterempfehlen würde, „wenn da'n Thema für [die Person] dabei ist“ (AS, I2, Z. 1303-1305). Das stellt einen Kontrast zu seiner Argumentation in I1 dar, in der das SPP einzig durch die Praxisbedeutsamkeit relevant wird. *Praxis* bekommt damit eine *inhaltliche bzw. thematische* Facette. An der grundsätzlichen Vorrangstellung der Praxis gegenüber der Theorie ändert sich dadurch nichts.

> **Synopse: Theorie im Dienst der Praxis**
> In I2 zeigt sich grundsätzlich eine zu I1 homologe Bearbeitungsweise Adrian Schusters in Bezug zur Frage nach der Relationierung von Theorie und Praxis. Entlang des *Kriteriums des Wirklichkeitscharakters* beschreibt er Anliegen wie das SPP, die aus der Praxis heraus entstehen, als wirklich. Den negativen Gegenhorizont bilden Anliegen, die z. B. im Rahmen der Universität entstehen. Die Qualität der Ergebnisse lässt sich entlang des Qualitätskriteriums des Veränderungsimpacts für die Praxis einordnen. Die Aufgabe der *Theorie* ist es daher, aus der Praxis *Forschungsaufträge* entgegenzunehmen und diese in der Weise zu bearbeiten, dass sie Veränderungen in der Praxis hervorrufen. Forschung zum reinen Erkenntnisgewinn lehnt Adrian Schuster aufgrund des störenden und aufdringlichen Charakters entschieden ab.
> Wie in I2 lässt sich das *Nutzbarkeitsprinzip wissenschaftlicher Erkenntnis* rekonstruieren, welches der Freiheit von Forschung entgegensteht. Diese Nutzbarkeit findet Adrian Schuster insbesondere in *stofflich-materiellen und zielgruppenspezifischen Ergebnissen* gegeben.

Theorie habe sich im Sinne einer Qualifikationsfunktion in den Dienst der Praxis zu stellen. Wenn es nicht um die Pflichterfüllung im Rahmen einer Qualifikation gehe, so scheint Adrian Schuster sein Involvement in Theorie wenig wahrscheinlich. Obgleich sich keine habituellen Verankerungen von theoretischen Begriffen zeigen, finden sich auf kommunikativ-reflexiver Ebene durchaus aus der Theorie abgeleitete Maßstäbe, die auf eine entsprechende Norm schließen lassen könnten. Die hieraus resultierende *Spannung zwischen Orientierungsrahmen und -schema* ist für Adrian Schusters Orientierung bezüglich Theorie und Praxis konstitutiv. Schule und damit Praxis gewinnt dabei an Kontur, indem Schule als Ort, der von institutionellen Normen geprägt ist und Flexibilität verlangt, gekennzeichnet auftritt und damit den Wohlfühlort Schule in I1 ergänzt. Zudem lässt sich im Vergleich zu I1 eine inhalts- bzw. themenbezogene Komponente im Rahmen von (Schul-)Praxis nachzeichnen.

6.1.4 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Adrian Schuster: Reaktiver Bearbeitungsmodus von Anforderungen und Orientierung am Bekannten

Durch das Interview 2 ließen sich die drei Dimensionen Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung rekonstruieren und zeigen für Adrian Schuster bestimmte Ausprägungen. Die im Rahmen von I1 rekonstruierten Orientierungen werden auch in I2 sichtbar und deuten Stabilität an.

Die Dimensionen Zusammenarbeit und Rollenkonstruktion treten dabei in einem Bezugsverhältnis zueinander auf, indem er seine Rolle bezogen auf die Zusammenarbeit auf drei verschiedenen Ebenen – mit dem Lehrer bzw. den Lehrer*innen, mit Johanna und mit dem Begleitdozierenden – konstruiert. Seine bereits in I1 rekonstruierte reaktive Orientierung führt auch in diesem Zusammenhang dazu, dass er die eigene Rollenkonstruktion über Rollenzuschreibungen der Kooperationspartner*innen löst. Seine *Orientierung an Bekanntem* führt hierbei dazu, dass er sich bei der Rollenkonstruktion und der Zusammenarbeit an Rollen und Formaten orientiert, die ihm bereits über andere Praxissettings bekannt sind, wie die des Praktikanten. In allen drei Zusammenarbeitskonstellationen zeichnet sich die Homologie des sozialen Betreuungsverhältnisses ab, wobei das *gesellige Miteinander den Kern* bildet und die inhaltliche Arbeit die Rahmenbedingungen schafft. Der positive (Gegen-)Horizont bezüglich Zusammenarbeit ist für Adrian Schuster eine Beziehungsform, die *Struktur und Unterstützung* für die eigene Arbeit liefert und von persönlichem, gegenseitigem Interesse und wertschätzendem Umgang gekennzeichnet ist. Dies verhält sich homolog zur in I1 rekonstruierten Orientierung am Sozialen, die auch in I2 dimensionsübergreifend rekonstruiert werden kann. Die durch die anderen Akteur*innen entstehenden Zuschreibungen von ‚Student' über ‚Mitarbeiter' bis zu ‚Forscher' sind für ihn nur bei fehlender Wertschätzung problematisch. Der von ihm als positiv bewertete Gästestatus, den er der Projektkonzeption entnimmt, ermöglicht es ihm, sich generell willkommen und erwünscht zu fühlen. In den Fällen, in denen er von seinem Gegenüber keine Wertschätzung erfährt, wird dieses Verhalten im Zuge des Interviews vorsichtig kritisiert. Gleichzeitig bleiben die schulischen Akteur*innen durch ihre Wirkmächtigkeit als Praxisfiguren zu einem großen Ausmaß unkritisierbar. Insgesamt bleibt Adrian Schuster in den ihm *bekannten Rollenzuschreibungen* verhaftet, da er wenig neue Rollenangebote durch seine Gegenüber erhält und ihn seine Orientierung an Bekanntem eher auf vorherige Rollen zurückwirft als bei der Neukonstruktion unterstützt. In der Selbstverortung innerhalb der undefinierten Gruppe der „Leute" manifestiert sich die Vagheit in der eigenen Rollenkonstruktion.

Die SPP-bezogene Institutionsnorm der ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe' nimmt Adrian Schuster wahr und reagiert mit dem Wunsch nach Exterritorialisierung des Projektzusammenhangs außerhalb der Schule. Diese handelt er allerdings nicht mit der Lehrkraft aus, sondern sie taucht als durch das SPP und die kollegiale Fallberatung an ihn herangetragene Norm auf. Hierdurch scheint sich ein logischer und auch normativer Widerspruch zu ergeben, da die einzige Möglichkeit, eine Ortsverschiebung, der Idee der SPPs als gemeinsames Arbeiten in der Schule widerspricht. Um die von ihm erlebten Hierarchien aufzulösen und neue Rollenzuschreibungen bzw. perspektivisch auch eigene aktive Rollenkonstruktionen möglich zu machen, müssten die alten Rollen abgelegt werden. Auch hier wird homolog die in I1 rekonstruierte Sicht auf Schule als Raum relevant, die im Rahmen des SPPs die Möglichkeiten der Dimensionen Rollenkonstruktion und Zusammenarbeit bestimmt. Im Raum Schule lassen sich aufgrund der bestehenden Rollen keine neuen konstruieren. Die von ihm erwünschte Problemlösung mündet in einem Gedankengang, die Kooperationsbeziehung außerhalb der Schule zu verlagern, sie damit vom schulischen Einfluss zu befreien und neue Möglichkeiten zu eröffnen, Rollen zu definieren.
Schule wird homolog zu I1 auch in I2 als *soziales Konstrukt* und Ort bzw. Situation der *Gemeinschaft* rekonstruiert. Gleichzeitig wird dieses Bild in I2 aber in seiner Komplexität durch die Qualität der sozialen Eingebundenheit angereichert. Zudem beschreibt er auf expliziter Ebene die Flexibilität, die er erlernen musste, um den sich stetig ändernden Anforderungen und Relevanzen im Raum Schule gerecht zu werden, als größte Lernerfahrung im Rahmen des SPP. Flexibilität wird hier als ein sich-Anpassen ausbuchstabiert, welches homolog den bereits rekonstruierten anpassenden Modus widerspiegelt und sich mit der Vorrangstellung der Praxis erklären lässt. Neben ihm, der aus der Theorie in die Praxis kommt, nimmt er viele Akteur*innen der schulischen Praxis wahr, deren Interessen und Anforderungen er seine insofern nachordnet. Durch die Wahrnehmung der strukturellen Komplexität von Schule, reichert sich Adrian Schusters Bild von *Schule als geselliger Sozialraum* an. Im Sinne seiner Orientierung, Schule habe in erster Linie eine soziale und nachgeordnet eine fachliche Funktion, gliedert er sein SPP-Thema, das Konzept der Berufsberatung, als für sein Berufsverständnis passungsfähiges Konstrukt ein. Fachlichkeit tritt in diesem Rahmen zwar nur feld- nicht fachspezifisch auf, jedoch könnte sich damit eine erste Sensibilisierung über die kommunikativ-reflexive Ebene anbahnen, die zu einer spezifischen Fachlichkeit führen könnte. Homolog zu I1 lässt sich dem Fachwissen bzw. der *Theorie* auch in I2 nur dann Raum geben, wenn es sich als *nützlich für die Praxis* zeigt. Im Vergleich zu I1 lässt sich in I2 aber ein Spannungsverhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen der Praxisdeutsamkeit und Orientierungsschema der Institutionsnorm, die aus der Vorgabe, eine empirische Masterarbeit zu schreiben, entsteht, rekonstruieren.

6.2 Falldarstellung Johanna Grünspecht

Johanna Grünspecht ist bei ihrem Eintritt ins SPP 25 Jahre alt. Sie studiert im letzten Mastersemester das Lehramt für Gymnasien und Oberschulen mit den Fächern Mathematik und Politik. Ihr SPP zielt auf die Erarbeitung eines Workshops zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und Lehrkräften.

6.2.1 Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: „'n ganz grundlegender, tiefer Zugang ist nur möglich, wenn man fachlich auch wirklich was drauf hat"

Auf die Eingangsfrage nach ihrer Geschichte als Lehramtsstudierende antwortet Johanna Grünspecht mit der verbalisierten Überlegung, wie sie gekonnt beginnen könnte und wählt den Startpunkt ihrer argumentativen Erzählung in der Oberstufenzeit ihrer Schulzeit, in der sie

sich die Frage nach der eigenen Berufswahlentscheidung gestellt und dazu eine Liste angefertigt habe, auf der sie ihre Schulfächer entlang der Kategorien, was ihr „gefällt" und was sie „kann" eingeschätzt habe.

I: (8s) Ok. Also mich interessiert Ihre Geschichte und wie das dazu kam, dass Sie Lehramt studieren () und ich würd Sie daher bitten, mir Ihre Geschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen, ähm mit allen Dingen, die für Sie so dazugehören und Sie können dabei anfangen, wo Sie wollen.

JG: Ok, hmm, (...) ich überleg' grade, wie ich geschickt anfang'. Ähm, hat in der Oberstufe bei mir sich, ähm entwickelt der Wunsch auf jeden Fall, also () genau, es ging ja eigentlich darum, was möcht' ich denn eigentlich werden? Ich hab' dann, äh=ich hab' letztens das wiedergefunden, ich hatte mir dann so 'ne Liste gemacht mit meinen Schulfächern und was mir daran gefällt <mhm> und was mir daran nicht gefällt und ähm, da hab' ich gemerkt, dass ich () ähm, gern diskutiere <mhm> und ähm, gern verhandel' und mich gern mit Leuten auseinander setze und gleichzeitig aber auch ganz gut erklären kann und relativ gut durchstrukturiert bin. (JG, I2, Z. 1-12)

Im Erzählimpuls wird Johanna Grünspecht aufgefordert, einen spezifischen Teil ihrer Geschichte zu erzählen, und zwar „wie [e]s dazu kam, dass [s]ie Lehramt studier[t]". Hiermit wird bereits auf Gründe abgezielt, die neben der Narration auch eine argumentative Hintergrundkonstruktion hervorbringen, die sie mit der laut verbalisierten Frage an sich selbst beginnt, wo sie „geschickt anfang[en]" solle. Neben der grundsätzlichen Frage nach dem Beginn, taucht in der Denkbewegung die eigene Erwartungshaltung nach einem klugen oder gekonnt-artistischen Erzählanfang auf. Ähnlich wie bei Adrian Schuster zeigt sich auch bei ihr der Verweis auf die eigene Schulzeit. Sie zielt jedoch mit der zeitlich-situativen Einordnung „in der Oberstufe" auf eine spezifische Zeitspanne ab, der durch den Zusatz, in der Phase hätte sich „der Wunsch auf jeden Fall" „entwickelt" ein Prozesscharakter zugeschrieben wird. Die Oberstufe wird hier daher als Entwicklungsphase dargestellt, wobei die Formulierung „der Wunsch [hat sich entwickelt]" eher eine selbstläufige Konnotation enthält. Nach einem selbst-ratifizierenden „genau" hebt sie das Gesagte auf eine Abstraktionsstufe, indem sie argumentiert, es sei „ja eigentlich darum [gegangen], was [sie] [...] denn eigentlich werden [möchte]". Diese Anschlusssequenz stellt der unbestimmten und entpersonifizierten ‚Wunschentwicklung' die klar zu beantwortende Frage nach der Berufswahl entgegen. Der inhaltliche Bezugspunkt des doppelten „eigentlich" bleibt ungefüllt. Zusammengenommen scheint sich also die Oberstufe als eine Phase abzubilden, in der sie sich gezielt mit der Frage, was sie „denn [...] werden [möchte]", beschäftigt und in der sich der „Wunsch" des Lehramtes „entwickelt" habe. Für sie steht berufsbezogen das Sein, als Ergebnis des „[W]erden[s]" und damit die spätere Tätigkeit im Vordergrund und nicht wie für Adrian Schuster, der berufsbezogene Ort Schule.

Im weiteren Verlauf erzählt Johanna Grünspecht, sie habe sich „dann so 'ne Liste gemacht mit [ihren] Schulfächern". Durch das adverbiale „dann" lässt sich entweder eine zeitliche Nachordnung der Listenerstellung nach dem Aufwerfen der Frage oder aber eine kausale Reaktion auf das Aufwerfen der Frage rekonstruieren. In beiden Fällen zeigt sich die Listenerstellung in Verbindung mit der Frage, was sie mal „werden [möchte]". Das von ihr genutzte Kategoriensystem zur Listenerstellung wird aus „[ihren] Schulfächern" gebildet. Sie werden in zweifacher Hinsicht betrachtet, was ihr „daran gefällt" und was ihr „daran nicht gefällt" und bilden quasi die Entscheidungsgrundlage für den Prozess der Berufswahlentscheidung, indem sie als Kategorien zur Erschließung der (späteren) (beruflichen) Welt fungieren. Sie bilden daher, anders als bei Adrian Schuster, einen Versuch, vom eigenen Gefühl, d. h. von der eigenen Subjektivität abzuheben und die Entscheidung zu objektivieren. Die Ergebnisse der Auflistung führen sie zu den Eigenschaften, „gern [zu] diskutiere[n]", „gern [zu] verhandel[n]" und sich „gern mit Leuten

auseinander[zusetzen]“, womit sie sich abseits der konkreten Schulfächer auf abstrakte Aspekte bezieht. Mit einem additiven „und“ markiert sie eine weitere Komponente des Erkenntnisprozesses, die nicht nur hinzukommt, sondern „gleichzeitig“ Bestand hat. Das kontrastive „aber“ markiert dieses Nebeneinander vom „gern [D]iskutiere[n]“, „gern [V]erhand[eln]“ und sich „gern […] [A]useinander[setzen]“ auf der einen Seite und einem „gut erklären-[Können]“ und „relativ gut durchstrukturiert-[Sein]“ auf der anderen Seite als besonders. Die Wahl des Lehrer*innenberufs zeigt sich im Falle Johanna Grünspechts als die logische Abwägung von „gern [Machen]“ einerseits und „gut [Können]“ andererseits. Die Auflistung und Analyse der Schulfächer scheinen ihr demnach sowohl Aufschluss über ihre Neigungen und Eignungen als auch Fähigkeiten zu geben und erfüllen damit die Funktion eines Filters, der ihr die passende Berufswahl als Zusammenhang beider Parameter aufzeigt.
Zusammenfassend lässt sich die Oberstufe für Johanna Grünspecht als entscheidende Phase der Entscheidung für den Lehramtsberuf beschreiben. Während Adrian Schuster ebenfalls die eigene Schulzeit aufruft, verweist er an dieser Stelle jedoch stark auf den Sozialraum Schule, während bei ihr die *berufliche Tätigkeit* im Vordergrund steht. Diese Entscheidung bildet sich zudem nicht als emotional, sondern als möglichst rational und objektivierbar ab. Als Kategorien zur Bestimmung ihrer Berufswahl legt sie ihre *Schulfächer* an, die insofern als *Mittel zur Erschließung der (Berufs-)Welt* fungieren und legt die Folien der *Eignung* und der *Neigung* an. Während bei Adrian Schuster das Soziale und das Räumlich-Situative im Vordergrund steht, zeigt sich bei Johanna Grünspecht ein Fokus auf das fachlich Tätigkeitsbezogene des Beruflichen.

Auf eine immanente Nachfrage, wie sie die Universität erlebe, bewertet Johanna Grünspecht diese als „bereichernd“ und stellt dann ihre Studienfächer Mathematik und Politik kontrastierend gegenüber. Während beide auf eine pragmatische Entscheidung zurückgehen, argumentiert sie, mit Mathe sei sie ein „Allrounder“, der „immer gesucht“ werde, und mit Politik könne sie ihrem Wunsch, zu diskutieren und zu verhandeln, nachkommen.

> „Als sehr bereichernd, <mhm> sehr bereichernd. Also ich hab‘ meine, auch meine Fächerwahl, war auch so pragmatisch. Es ist alles so pragmatisch und so durchgedacht. @.@ Aber, ähm, genau, ich hab‘ halt Mathe belegt, weil ich das (.) gut erklären kann. Also es war so mein Ansatz, ich kann gut=ich geb‘ Mathenachhilfe, ich kann gut erklären, <mhm> studier‘ ich mal Mathe auf Lehramt, das wird ja auch immer gesucht, da kann man irgendwie auch überall mit hin, das ist nicht so speziell. Dann bin ich so ’n=so ’n Allrounder in einem Gebiet schon mal. <mhm> Und das andere war aber, dass ich total Lust hatte (.) mir mal ordentlich den Kopf zu zerbrechen und dann dachte ich mir, ok Politik. <mhm> Da, ähm, kann man diskutieren, da gibt‘s viele verschieden Ansichten, viele verschiedene Standpunkte und es ist alles nicht so klar, wie in der Mathematik. <mhm> Also, Mathematik ist nicht so verhandelbar wie politische Ansichten <mhm> oder das eine ist=ist schon fest=das eine ist fest und existiert und das andere wandelt sich die ganze Zeit <mhm> und ich hatte auch so ’n Anspruch an mich, dass ich mich weiter()bilde in ’ne Richtung, die mir wichtig ist <mhm> und mir ist wichtig, zu verstehen, wie Gesellschaft funktioniert, () wieso sie nicht funktioniert.“ (JG, I1, Z. 179-192)

Auf die Frage, „[w]ie […] [s]ie die Uni [] [o]der das […] Studium [erlebt habe]“, antwortet Johanna Grünspecht mit der Positivwertung „sehr bereichernd“ (JG, I1, Z. 179), welche, von einer Ratifizierung von I unterbrochen, in einer Doppelnennung auftritt. In dieser Positivevaluation äußert sie, durch das Studium „[..]reicher[..]“ geworden zu sein, was durch das vorangesetzte „sehr“ verstärkt wird. Mit einem erklärenden „also“ geht sie mit eigener Relevanzsetzung auf ihre „Fächerwahl“ ein und beschreibt diese als „auch so pragmatisch“. An welchen additiven vorher genannten Aspekt sich dieses „auch“ anschließt wird nicht eindeutig geklärt. Außerdem beschreibt sie die eigene Fächerwahl als „durch[]dacht“ und schließt damit an die rationale und

objektivierte Vorgehensweise, die sich auch in der Eingangssequenz gezeigt hat, an. Hier lassen sich Homologien zur oben interpretierten Textstelle finden, da ebenfalls über Kalkül und möglichst objektive Kriterienbestimmung die richtige Wahl getroffen werden sollte.
Im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Passage kommen erneut die Kriterien der Eignung und der Neigung ins Spiel. Mathe hat sie einerseits „halt [...] belegt, weil [sie] das (.) gut erklären kann" und andererseits, weil „man [...] [da] auch überall [...] hin [kann]." In dieser in der Erzählzeit formulierten Argumentation für die Wahl von Mathematik als Studienfach trifft ihre Fähigkeit, etwas gut erklären zu „k[ö]nn[en]", im gesellschaftlich-institutionellen Kontext auf eine entsprechende Nachfrage. Die Fächerwahl gestaltet sich in diesem Aspekt für Johanna Grünspecht als der Abgleich von Angebot und Nachfrage, welches sie selbst in der eigenen Bezeichnung als „[da]s war so mein Ansatz" äußert. Im Gegensatz dazu scheint die Wahl des zweiten Faches auf, bei dem es darum ging, dass sie „total Lust hatte, [sich] mal ordentlich den Kopf zu zerbrechen." Hier taucht das oben bereits herausgearbeitete Argument der Neigung im Sinne des „Lust ha[ben]" auf. Sie habe dabei den „Anspruch an [s]ich, dass [sie sich] weiter()bilde". Die zwei bereits herausgearbeiteten Kriterien der Neigung und der Eignung zur Berufswahl finden also auch Anwendung in der Fächerwahl, scheinen jedoch nicht gleichzeitig auf beide ihrer Fächer zuzutreffen bzw. zutreffen zu müssen. Die Wahl der Mathematik bringt ihr den Status des „Allrounder[s]" ein, da dies ein Fach sei, was „immer gesucht [werde]", und erfüllt damit das Kriterium der eigenen fachkompetenten und der gesellschaftlichen Eignung. Politik wählt sie dann auf Grund der „Lust", sich „mal ordentlich den Kopf zu zerbrechen" und geht damit dem Kriterium der Neigung nach. Sobald beide Kriterien von jeweils einem Fach erfüllt werden, ergibt sich für Johanna Grünspecht darin ein stimmiges Bild, welches ihren „durch[..]-dacht[en]" Kriterien entspricht.
Die zwei Fächer werden neben der Passung zu ihrer Person in den von ihr wahrgenommenen Feldlogiken dargestellt. Während sie die Mathematik als „klar", „nicht so verhandelbar", „fest" und „exist[ent]" beschreibt, gibt es in der Politik „viele verschieden[e] Ansichten, [und] viele verschiedene Standpunkte", was dazu führt, dass sich dieses Fach bzw. diese Fachdisziplin im Laufe der „Zeit" „wandelt". Im fallimmanenten Vergleich werden Homologien deutlich, in denen Politik als „breiter gestreut" und sich aufgrund von „Bildungsplan" und „aktuellen Herausforderungen" „veränder[nd]" (JG I1, Z. 931-932) zeigt, während Mathe als „sehr viel klarer" dargestellt wird, sodass man es „irgendwann einfach verstanden [hat]" (JG I1, Z. 944-945). Diese argumentativen Strukturen zur Fächerwahl gehen über die Schulfachlogik hinaus und verweisen auf die entsprechenden Fachlogiken.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Fachlichkeit für Johanna Grünspecht nicht auf der Ebene der Schulfächer stehenbleibt, wie es bei Adrian Schuster der Fall ist, der die Fachwahlentscheidung bereits vor dem Hintergrund des antizipierten Schulfaches bzw. des Arbeitsplatzes Schule getroffen hat. Fallimmanent zeigt sich dies auch in einer weiteren Sequenz, in der Johanna Grünspecht davon spricht, sie sei „sehr, sehr stark in der politischen Theorie[44] verankert" (JG, I1, Z. 678). Die Fokussierungsmetapher des „[A]nker[s]" unterstreicht die feste *Bindung zur fachlich-universitären Sozialisation* im Fachbereich Politik. Dies kulmuniert in dem hochgradig theoretischen Charakter des von ihr genannten Teilgebietes der Politikwissenschaften und stellt den Maximalkontrast zu Adrian Schuster dar. Im Sinne des Ankerwerfens an einer Stelle, an der man verweilen und dessen Position man nicht ändern möchte, zeigt sich in dieser Fokussierungsmetapher die eigens gewählte Spezialisierung als Verwurzelung oder starke Verbindung. Insgesamt scheinen die Fächer homolog zur bereits rekonstruierten Textstelle den

44 Hier als Adjektivstruktur transkribiert und nicht als gesetzte Begrifflichkeit „Politische Theorie"

Kriterien von Eignung (Mathematik) und Neigung (Politik) zu entsprechen, was ihrer Fächerwahl im Vergleich zur Wahl Adrian Schusters mehr Kalkül und Taktik beimisst. Während die Schulfächer ein Entwicklungstool für die Berufswahlentscheidung insgesamt darstellen, bilden die Fachlogiken die Entscheidungsgrundlage für die spezifischen (Schul-)Fächer. *Schulfach und Fachlichkeit* treten so in ein *wechselseitiges Verhältnis*.

Im Weiteren der Eingangserzählung stellt Johanna Grünspecht bezüglich ihrer Studienwahl zwei Lehrkräfte heraus. In der folgenden Passage beschreibt sie ihre Chemielehrerin und argumentiert, weshalb diese sie „geprägt" habe. Hierbei verweist sie auf die Aspekte Leistung und soziales Miteinander und kontrastiert diese.

> „[...] eine Lehrerin und ein Lehrer, die mich da ganz stark in die Richtung geprägt haben, ohne, dass sie es wussten wahrscheinlich und zwar war das eine Lehrerin, eine Chemielehrerin, <mhm> ähm, die hat das geschafft, dass das mein Lieblingsfach war, obwohl's mein schlechtestes Fach war, also das war=das war der Hammer. <mhm> Die hat das, ähm, so gut getrennt gekriegt, ähm, wie man fachlich ist, also w=welche Kompetenzen man da hat und ob man sich aber trotzdem versteht oder nicht. Die hat so 'n ganz schönes Miteinander hinbekommen und hatte dadurch 'n echt=es war 'n echt toller Kurs und ich bin da gern hingegangen, ich hab' wohlgefühlt, ich hab' immer schlechte Noten gehabt, aber es war mein Abdeckerkurs und es war egal für mein Abi und (.) wir haben irgendwie so 'n Draht zueinander gehabt, <mhm> und die war=die war super kompetent, die hat, ähm=die hat tollen Unterricht gemacht zu dem ich leider nur begrenzt Zugang hatte, weil ich 'ne ganz furchtbare Mittelstufenbildung in Chemie hatte. <mhm> Aber, ähm, hat=sie hat's echt hingekriegt, dass jeder was davon hatte oder jeder=jede davon=was davon hatte, ohne, ja ohne, dass man sich blöd gefühlt hat." (JG, I1, Z. 14-27)

Johanna Grünspecht spannt zu Beginn dieser Sequenz den Rahmen auf, dass es im Folgenden um die „[..P]räg[ung]" gehe, die „eine Lehrerin und ein Lehrer" auf sie gehabt hätten. Dieser „[..P]räg[ung]" wird nicht nur eine „stark[e]", sondern eine „ganz stark[e]" Qualität zugeschrieben. Dem Bild einer Prägung folgend, geht es hier also um zwei Lehrpersonen, die starken Einfluss auf ihre Gestalt und Form genommen haben. Nachdem Johanna Grünspecht den Rahmen aufgespannt hat, führt sie mit einem einleitenden „und zwar" eine Ausdifferenzierung dieser beiden Akteur*innen ein und beginnt mit „eine[r] Lehrerin", die in einem Nachsatz die Spezifizierung der „Chemielehrerin" erhält. Der Verweis auf eine prägende Eigenschaft oder eine Verhaltensweise erfolgt über den Relativsatz, der diese Lehrerin als jemanden bestimmt, der etwas „geschafft" hat. Die Lehrerin wird von Johanna Grünspecht also als eine Person wahrgenommen, die etwas gemeistert, bewältigt oder zustande gebracht hat und dadurch einen Einfluss auf Johanna Grünspecht hat, der die Qualität einer Prägung erreicht. Die Elaboration des „das", was von dieser Lehrerin erreicht wurde, erfolgt im anschließenden Segment als widersprüchlich dargestellte Einheit von „Lieblingsfach" und „schlechtestes Fach". Die Superlativstruktur des „Lieblingsfach[es]" misst dem Fach Chemie in diesem Fall eine herausgehobene Funktion bei und positioniert es auf dem Positivextrem der eigenen Haltung zu den Fächern. Die von Johanna Grünspecht empfundene Widersprüchlichkeit, die sich in dem kontrastiven „obwohl" ausdrückt, wird in der zweiten Superlativstruktur „mein schlechtestes Fach" deutlich, wodurch dasselbe Fach ins Negativextrem rückt. Dies scheint für Johanna Grünspecht nicht nur bemerkenswert („das war der Hammer"), sondern wird kausal dem Bewerkstelligen der Lehrerin zugeschrieben. Ein Fach am liebsten haben wird hier als konträr zu maximal schlechten Leistungen in diesem Fach dargestellt. Geschieht dies doch, so schreibt sie es der Leistung der Lehrperson zu, das „geschafft" zu haben. Das „[..S]chaff[en]" ihrer Lehrerin stellt damit einen positiven Horizont dar, der insbesondere im Licht des negativen Gegenhorizontes aufscheint, in dem das schlechteste dem am wenigsten favorisierten Fach entspricht.

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird dieser positive Horizont mit der Verbkonstruktion „getrennt gekriegt“ ausdifferenziert. Die Trennung von Leistungen in dem Fach und dem Mögen des Faches erscheint hier als positives Ideal, das es anzustreben gilt. Die Leistungen werden von Johanna Grünspecht im Folgenden als „[F]achlich[keit]“ und als „Kompetenz[..]“ ausdifferenziert, während, der Dichotomie der Erzählung folgend, dem Mögen durch den Verweis auf ein „sich […] [V]ersteh[en]“ ein weiterer Aspekt hinzukommt. Die doppelt kontrastierende Formulierung „aber trotzdem“ wiederholt die syntaktische Struktur des „obwohl“, die bereits im vorangegangenen Segment als auffällig markiert wurde, und untermalt damit die als widersprüchlich wahrgenommene Einheit von geringer eigener Fachkompetenz und hohem Harmonisieren in der sozialen Interaktion. In der weiteren Beschreibung gewinnen beide Pole an Kontur. Die geringe eigene Fachkompetenz wird erneut auf die schlechten Leistungen bezogen, indem Johanna Grünspecht elaboriert, sie habe „immer schlechte Noten gehabt“. Durch das verstärkende und gleichzeitig exklusive „immer“ erlangen die schlechten Noten eine weitere Zuspitzung. Es habe offenbar keinen Moment gegeben, in dem sie keine schlechten Noten gehabt habe. Der zweite Pol, das sich gut-Verstehen, wird mit der Beschreibung elaboriert, diese Lehrerin habe „[ei]n ganz schönes Miteinander hinbekommen“, sie sei „gern [da]hingegangen“, sie habe sich „wohlgefühlt“, die Lehrerin und sie hätten „[eine]n Draht zueinander gehabt“ und es sei „[ei]n echt toller Kurs“ gewesen. Das angesprochene „schöne[] Miteinander“ legt einen fallexmanenten Vergleich zu Adrian Schuster nahe, für den dies das Essentielle der Schule ist. Auch Johanna Grünspecht exemplifiziert dieses „schöne[] Miteinander“ als ein „[sich]-[W]ohl[]fühl[en]“ und als eine gute Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, die sich in der Metapher des „Draht[es]“ versinnbildlicht. Während bei Adrian Schuster jedoch die gemeinsame Entwicklung und das Zeitverbringen im Fokus stehen, geht es Johanna Grünspecht bei der Beschreibung des schönen Sozialraumes im Kern um den Unterricht. Dies deutet sich in der Bewertung des „tolle[n] Kurs[es]“ bereits an und findet im Weiteren der Sequenz in der Formulierung „tollen Unterricht“ Bestätigung. Auch bezüglich des sozialen Miteinanders zeigt sich der Unterricht als Kern und die „[K]ompeten[z]“ als Fähigkeit, es „hin[zu] krieg[en], dass jeder was davon hat[] […] ohne, dass man sich blöd [..]fühlt.“ Erneut wird das „[H]in[]krieg[en]“ als positiver Horizont bestätigt. In diesem Fall wird es jedoch weiter ausdifferenziert, indem die als widersprüchlich erlebte Einheit aus schlechter Leistung und gerne-Mögen weiter aufgehoben wird. Auch in diesen beiden Aspekten zeigt sich auf der einen Seite der fachliche Lernfortschritt, indem man „[et]was davon hat[]“. Damit wird gezielt die Idee von Fachunterricht als Gewinn und die sozial-emotionale Komponente, dass man sich nicht „blöd []fühlt“ transportiert. Im „[H]in[]krieg[en]“ scheint sich die Kluft zwischen schlechten Leistungen und gerne Mögen schließen zu lassen.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Trennung von Leistung und sozialem Miteinander zum Mögen eines Faches führen kann, welches einen positiven Horizont für Johanna Grünspecht darstellt. Die argumentative Textsorte verweist auf die Identitätsnorm der differenzierten Wahrnehmung von Schüler*innen als ganze Person und deren rollenspezifischen Leistungen in einem bestimmten Fach. Der *Kern* bleibt der *Fachunterricht*, in dem sich alle Schüler*innen „wohl[]fühl[en]“ und von dem alle Lernenden einen Gewinn haben sollen und zeigt sich damit homolog zur Orientierung an Fachlichkeit. In diesem Sinne zeigt sich das auch von Adrian Schuster thematisierte „schöne[] Miteinander“ bei Johanna Grünspecht in Form des *„[H]in[]krieg[ens]“* und „[..S]chaff[ens]“ bezogen auf den Fachunterricht.

In der Anschlusssequenz wird der zweite Lehrer, der sie geprägt hat dargestellt, als fachkompetent und gut vorbereitet beschrieben sowie als jemand, der von den Schüler*innen erwartet, dass sie sich stets anstrengen.

„und die andere Oberstufenerfahrung war mein Mathelehrer, mein damaliger, ähm, der (Telefon klingelt)=also ich hatte in=in der Mittelstufe recht traditionell Matheunterricht (Telefon klingelt) und in der Oberstufe hab‘ ich ihn dann bekommen und der hat es echt=der hat einen nicht davonkommen lassen, (Telefon klingelt) also, wenn man gesagt hat: Ich hab‘s nicht verstanden, hat er gesagt: Ok, dann geh bis dahin zurück, wo du‘s noch (Telefon klingelt) verstanden hast und von dort aus schaust du weiter. [...] Und das ist so ’n Prinzip, was, ähm, mir jetzt noch hilft. Also es klingt total banal, aber das hab‘ ich halt vorher überhaupt nicht angewandt für mich und da war so, also der hat es echt=der hat‘s echt gut hinbekommen, der hat‘s=der war auch fachlich sehr gut, <mhm> sehr, sehr kompetent, hatte auch, glaube ich, echt Top Noten im Studium und, ähm, noch relativ jung. Und der hat (.) auch jede Stunde neu vorbereitet, also sich echt Zeit genommen, auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen, auf die unterschiedlichen Zugänge zu ’nem Thema. Es war auch Schwerstarbeit, also man war immer fix und fertig nach so ’ner Stunde, aber es war halt gut=also gut gemacht und es war nicht=es war kein Getrieze, sondern, man=man war halt so kaputt, weil man so viel verstanden hatte, <mhm> also der Kopf hat richtig gearbeitet und, ähm, das war so der erste Zugang dazu.“ (JG, I1, Z. 32-50)

Johanna Grünspecht beginnt mit einem additiven „und“ mit dem sie an die Beschreibung ihrer Chemielehrerin anschließt und die bereits angekündigte zweite Lehrkraft als „[ihren] Mathelehrer“ und als „die andere Oberstufenerfahrung“ einführt. Die Personifikation der Oberstufenerfahrung in der Person dieses Lehrers weist eine Homologie zum eingangs genannten Zeitpunkt der Oberstufe als Moment der Entscheidungsfindung für die Berufswahl auf. Die „[...E]rfahrung“, die sie mit diesem Mathelehrer gemacht hat, erhält neben der Beschreibung der Chemielehrerin offenbar den Status der Bedeutsamkeit ihrer gesamten, mehrjährigen Oberstufenzeit. Trotz der Störquelle des Telefonklingelns kontrastiert Johanna Grünspecht, mit einem öffnenden „also“ beginnend, diesen Mathelehrer mit ihrem „Matheunterricht“ „in der Mittelstufe“, den sie als „recht traditionell“ beschreibt. Obgleich im „recht“ eine leichte Einschränkung des Traditionellen mitschwingt, öffnet sich die Kontrastierung bereits durch die zeitliche Differenzierung von traditioneller „Mittelstufe“ und innovativer oder moderner „Oberstufe“.
Der Fortgang der Sequenz zeigt, dass das für Johanna Grünspecht Besondere dieses Mathelehrers war, dass „[er] einen nicht [hat] davonkommen lassen“. Darin wird ein Bild der Schüler*innen, die versuchen zu entkommen, und des Lehrers, dem es gelingt, sie aufzuhalten, aufgerufen. Das Aufhalten wird als ein bei der Sache-Halten in der wiedergegebenen wörtlichen Rede deutlich, in der die Schüler*innen in Form eines unbestimmten „man“ ihr nicht-Verstehen äußern, und der Lehrer auf das Zurückkehren zur zuletzt verstandenen Stelle verweist. Auch darin zeigt sich der positive Horizont der Sache als Kernelement von Schule. Das vorab beschriebene „schöne[] Miteinander“ scheint im Wörtlichen des „nicht davonkommen-[L]assen[s]“ nicht gegeben zu sein. Das vor der Handlungsanweisung stehende „Ok“ markiert das nicht-Verstehen aus Sicht des Lehrers erst einmal als legitim. Auch im weiteren Verlauf der Sequenz weist Johanna Grünspecht auf expliziter Ebene darauf hin, dass es „kein Getrieze“ gewesen sei, indem sie es als „gut gemacht“ bewertet. Sie benennt die Arbeit in seinem Unterricht einerseits als „Schwerstarbeit“, die „kauptt“ macht, hält dieser andererseits aber zugute, dass „man“ „so viel verstanden ha[be]“.
Durch die positive Einführung dieses Lehrers als prägende Figur ihrer Schulzeit erscheint dessen Haltung zum Schüler*innen-Lernen als positiver Horizont. In einem evaluativen Statement benennt sie auf kommunikativer Ebene diese Handlungsweise des Lehrers als „Prinzip“, welchem sie die positive Qualität des „[weiter]-[He]lf[ens]“ beimisst, die nicht nur damals, sondern immer „noch“ gelte. Ob sich dieses „Prinzip“ nun auf ihren eigenen Lernprozess und/oder auf ihren in Praktika bereits angewendeten Vermittlungsprozess bezieht, bleibt an dieser Stelle offen. Mit der eigenen Einschränkung des „Prinzip[s]“ als „banal“ scheint sie einer potentiellen Kritik vorzugreifen und diese, durch ein kontrastierendes „aber“ eingeleitet, mit Verweis auf ihre

eigenen Erfahrungen zu entkräften. An dieser Stelle fällt die homologe Äußerung auf, dass dieser Lehrer „[e]s echt gut hinbekommen [habe]". Auch in dieser Sequenz tritt das „[H]inbekommen" als Qualitätsmerkmal auf, bezieht sich jedoch auf einen weiterführenden Aspekt der fachdidaktischen Professionalität von Lehrer*innen, der sich als eine Art von Fordern und Fördern abstrahieren lässt.

Der Verweis auf die „fachlich[e] […] [K]ompeten[z]" des Lehrers untermalt homolog die Orientierung an Fachlichkeit, die damit nicht nur auf kommunikativer Ebene im Sinne einer Identitätsnorm zu lokalisieren ist, sondern auch auf konjunktiver Ebene handlungsleitend wirkt. Für Johanna Grünspecht stellen die „Top Noten im Studium" offenbar mindestens einen Beleg, wenn nicht sogar eine Grundlage für die unterrichtliche Kompetenz dar. Dies zeigt sie im maximalen Kontrast zu Adrian Schuster, der diesem Kausalzusammenhang explizit widerspricht. Ungeachtet der minimalen Unsicherheit („glaub' ich'"), ob es sich nun tatsächlich um einen ehemaligen „Top"-Studierenden handelt, manifestiert sich an dieser Stelle die Relation zwischen Universität und Schule, die Adrian Schuster verneint. Neben der vermuteten Qualität der Noten, nennt Johanna Grünspecht in einer argumentativen Beschreibung auch die intensive Vorbereitung der einzelnen Stunden als einen weiteren Aspekt, der zum Positivbild des Lehrers beiträgt. Die Grundlage der Aussage, er habe „jede Stunde neu vorbereitet" findet sich im erläuternden „also", welches die Vorbereitung in Relation zur Wahrnehmung setzt, dass sich dieser Lehrer „echt Zeit genommen [habe], auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen" und „unterschiedliche[.] Zugänge zu 'nem Thema" zu eröffnen. Vorbereitungsintensität und Unterrichtsdurchführung erscheinen damit zusammenhängend. Homolog zeigt sich auch das bereits thematisierte „Zugänge"-Eröffnen, das sie sich selbst als Maßstab für ihren Unterricht bzw. für Unterricht insgesamt setzt. Die Formulierung des „Zugang[s]" in der Erzählkoda lässt beide Lehrkräfte als bedeutsam für ihre Berufswahl erscheinen.

Zusammenfassend lässt sich der positive Horizont rekonstruieren, Fachunterricht so zu gestalten, dass Unverständnis in Ordnung ist. Das Engagement dieses Unverständnis zu beseitigen, sollte sich jedoch in einer Art Commitment der Schüler*innen zum Lernen zeigen. Dabei ist es Aufgabe der Lehrperson, dieses einerseits einzufordern und andererseits *unterschiedliche Zugänge zu eröffnen* und zu gestalten. Dies scheint essentielle Aufgabe von Lehrkräften zu sein, womit neben der Orientierung an der Sache auch die Bedeutung der Lehrkraft in den Vordergrund rückt. Erneut geht es hier um das „[H]inbekommen" schwieriger Situationen, nämlich Schüler*innen, die versuchen zu entkommen, bei der Arbeit an der Sache zu behalten. Das *Meistern schwieriger Situationen* erscheint also auch im Rahmen dieser Passage als positiver Gegenhorizont und Kriterium professionellen Handelns. Dies spiegelt sich im fallimmanenten Vergleich, indem Johanna Grünspecht davon spricht, „man brauch[e] ja auch 'ne ganz, ganz hohe fachliche Kompetenz, um verschiedene Zugänge zu 'nem Thema auch offen zu halten" (JG, I1, Z. 83-93). Die kommunikative Ebene dieser Argumentation sowie das allgemeingültige „man" verweisen darauf, dass Fachlichkeit bzw. die Steigerungsfigur „ganz, ganz hohe Fachlichkeit", für Johanna Grünspecht eine *Identitätsnorm* bilden. Die Argumentation für hohe Fachkompetenz erfolgt über eine ‚um zu'-Konstruktion und steht damit nicht losgelöst neben der unterrichtsbezogenen Vermittlungstätigkeit von Fachinhalten, sondern bildet dessen Grundvoraussetzung. Dem positiven Horizont des fachlich „topfit"-Seins wird der negative Gegenhorizont des sich „bequem"-Machens entgegengestellt, worin sich ein geistiges träge oder faul-Sein abbildet, welches sich im „fünfzigmal[igen]" Wiederholen der Anwendung der pq-Formel (JG, I1, Z. 83-93) oder homolog im „sich […] durchmogel[n]", „alte Arbeitsblätter verwende[n]" oder „sich nicht trau[en,] in die Tiefe zu gehen" (JG I1, Z. 81-82) zeigt. Der negative Gegenhorizont der fachlich nicht

kompetenten Lehrkraft geht also über das sich Verstricken hinaus und umfasst auch die Bereiche der Faulheit, Falschheit oder der Ängstlichkeit. Im positiven Horizont wird *Fachlichkeit* damit als Qualitätsmerkmal gesetzt, das *mit Fleiß, Ehrlichkeit und Mut verbunden* ist. Darin zeigt sich ein maximaler Kontrast zu Adrian Schuster, für den Fachlichkeit nur bei maximalem Zuschnitt auf den schulischen Inhalt relevant wird.

Auf die exmanente Nachfrage, in welchen Momenten sie das Gefühl gehabt habe, genau richtig in der Situation zu sein, erzählt Johanna Grünspecht von ihrem Praxissemester und argumentiert, sie fühle sich bezüglich des Fachwissens bereits sicher, habe dabei aber gemerkt, dass die „Lehrerrolle" auszufüllen für sie herausfordernd war und ist.

> „Das war so das=der Punkt für mich=also ich weiß, dass ich fachlich kompetent genug bin zum Beispiel=weiß ich. <mhm> Ich hab' das=ich hab' den fachlichen Bachelor und ich hab' mir da auch=also ich interessier' mich da auch für und ich kann das, glaube ich auch wirklich ganz gut erklären und für mich war die Herausforderung in diese Lehrerrolle reinkommen, meine Position zu 'ner Klasse finden, <mhm> ähm, da 'n guten Umgang entwickeln, gute=ja und auch dieses Methodische. Wie mach ich das? Wie geh ich das an? Wie plane ich Stunden? Ähm, wie geh ich mit Unterrichtsstörungen um? <mhm> Was mach ich, wenn's Streit in der Klasse gibt? Was mach ich, wenn 'n Schüler mich mit' m Radiergummi bewirft? <mhm> Wie=wie geh ich mit Respektlosigkeit um, so ganz generell? Und das kann man ja=also 's kann man ja nicht so gut im Studium=also klar, man kann=man kann theoretisch Situationen aufmachen <mhm> und irgendwie Fallbeispiele dabei haben, aber so richtig ans Eingemachte ging's eigentlich erst im Praxissemester." (JG, I1, Z. 881-892)

Johanna Grünspecht beginnt mit dem Verweis auf einen gezielten „Punkt", an dem sie die Einsicht gehabt habe, „fachlich kompetent genug" zu sein. Diese zeitlich-situative „[p]unkt[uelle]" Bestimmung wird im Weiteren der Passage mit dem Verweis auf das Praxissemester inhaltlich gefüllt. Gleichzeitig taucht das Punktuelle nicht mit einer ausgedrückten Veränderung, sondern mit dem Verweis auf den Zustand auf, nun gewusst zu haben, dass sie „fachlich kompetent genug [sei]". Im „[Wissen]", gedankenexperimentell mit einem ‚Glauben' oder ‚Vermuten' kontrastiert, drückt sie einen Zustand einer faktischen Eindeutigkeit aus. In Bezug auf die bereits rekonstruierte Orientierung an Fachlichkeit, stellt sie sich somit als dieser eigenen Norm entsprechend dar. Der Tempuswechsel von der im Präteritum berichteten Erzählung, die sich auf das Praxissemester bezieht („[d]as war [...] der Punkt") zum Präsens („ich weiß") markiert das Wissen um die eigene Kompetenz zeitlich gesehen von der Vergangenheit bis in die Gegenwart, im Verständnis des allgemeingültigen Präsens sogar in die Zukunft. Zudem deutet auch die Wahl des Verbes ‚sein' auf einen Zustand oder einen Wesenszug der Fachlichkeit hin. Im fallexmanenten Vergleich kontrastiert Johanna Grünspechts Anspruch, Fachlichkeit „drauf [zu] haben", maximal zu Adrian Schuster, bei dem es darum geht, die Fachinhalte „mal gehört [zu] ha[ben]" (AS I1, Z. 317).
Sie argumentiert im Weiteren, aus welchem Grund sie sich diese ausreichende fachliche Kompetenz zuschreibt. Sie habe „den fachlichen Bachelor" und damit auch den entsprechenden Abschluss. Obgleich es in der Universitätsstruktur so benannt ist, verdeutlicht der explizite Verweis auf den „fachlichen Bachelor" auch ihre Wahrnehmung des Bachelors als eine fach(wissenschaft)liche (Aus-)Bildung. Der im Rahmen einer weiteren Passage aufgemachte negative Gegenhorizont, man solle nicht „im zweiten Semester" denken, man „k[ö]nn[e] [das] jetzt" (JG, I1, Z. 1025-1026) steht fallübergreifend betrachtet im maximalen Kontrast zu Adrian Schuster, der davon spricht, eigentlich schon im Anschluss an die eigene Schulzeit in der Schule „weiterarbeiten" zu können. Der universitäre Abschluss dient in Johanna Grünspechts Logik also durchaus als Legitimationsfigur.

Den zweiten Aspekt schließt sie mit einem additiven „und" an und hebt hervor, dass sie sich „[dafür auch] interessier[e]". Neben der universitären Bestimmung stellt sie argumentativ auch eine intrinsische Motivation für die fachliche Auseinandersetzung heraus. Auch diese Aussage ist auf kommunikativer Ebene zu verorten und gibt Aufschluss über das Orientierungsschema, welches von der Norm der Fachlichkeit gespeist wird. Dennoch ist diese deckungsgleich mit den vorangegangenen Rekonstruktionen, die aufgrund der Textsorten Erzählung und Beschreibung auf konjunktives Wissen hindeuten. Ihre Norm der fachlichen Ausrichtung scheint mit einer habituellen Orientierung einherzugehen. In einem fallimmanenten Kontrast erzählt sie beispielsweise an anderer Stelle, dass sie nach den universitären Veranstaltungen „mit 'm Kaffee mit Freunden [...] weiter dadrüber [redet]" (JG, I1, Z. 198). Im fallexmanenten Vergleich fällt an dieser Stelle die Beschreibung Adrian Schusters auf, dass nur Johanna es ihm ermögliche, über „sowas" (AS, I2, Z. 431) zu reden. Indem der universitäre Input über die Pflichtveranstaltung hinausgreift und ebenfalls im persönlichen Kontext wirkt, da die Inhalte hier nicht mit ‚Kommiliton*innen', sondern mit „Freunden" in der Sozialsituation des „Kaffee[-Trinkens]" diskutiert werden, lässt sich Fachlichkeit als handlungsleitende Orientierung beschreiben. Diese lässt sich zu Adrian Schusters Abarbeitslogik bezüglich der universitären fachwissenschaftlichen Veranstaltungen kontrastieren.
Als dritten Aspekt nennt sie ihr„[Kö]nn[en]", „wirklich ganz gut [zu] erklären", welches neben der fachwissenschaftlichen Ausrichtung gezielt eine fachdidaktische Komponente betrachtet. Im Vergleich zum faktisch zugeschriebenen Wissen, basiert die Einschätzung des Fachdidaktischen auf einem „[G]laube[n]". Des Weiteren scheint es beim Fachlichen um ein ‚Wissen', beim Fachdidaktischen um ein ‚Können' zu gehen. Das rückverweisende Pronomen „das" könne sie gut erklären, nimmt jedoch gezielt den fachlichen Gegenstand in den Blick, womit sich die Frage stellt, ob sie Fachlichkeit und Fachdidaktik zwar als zwei, jedoch durchaus ineinandergreifende Facetten wahrnimmt.
Im Kontrast zur Fachlichkeit markiert sie das „[R]einkommen" in „diese Lehrerrolle" als „Herausforderung". Das Demonstrativpronomen „diese" signalisiert eine vermeintliche Eindeutigkeit der Lehrer*innenrolle, welche sich auch fallimmanent im Verweis darauf, dass Lehrer*innen „ja schon so'n Völkchen [seien]" (JG, I1, Z. 479) homolog zeigt. Mit Bezug auf den von ihr aufgerufenen Erfahrungsraum des Praxissemesters wird deutlich, dass dabei offenbar die Fachlichkeit und die „Lehrerrolle" angesprochen wurden, in ihrer additiven Nennung dabei aber als zwei verschiedene und gleichsam relevant werdende Anforderungen wahrgenommen wurden. Die „Herausforderung" des „[He]reinkommen[s]" „in diese Lehrerrolle" wird von Johanna Grünspecht im Weiteren näher beschrieben als „[ihre] Position zu 'ner Klasse [zu] finden", „da 'n guten Umgang [zu] entwickeln [...] und auch dieses Methodische". Mit den ersten beiden Aspekten füllt sie „diese Lehrerrolle" mit der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung und ihrer eigenen Haltung vor der Klasse und grenzt diese insgesamt vom Fachlichen ab. Die hier von ihr explizit gemachte „Herausforderung" bezüglich ersterem zeigt sich auch in der Äußerung, diesen Umgang erst „finden" zu müssen, was maximal zur Statuszuschreibung des fachlich kompetent-Seins kontrastiert. Als letzten Aspekt greift sie das „Methodische" entlang von Fragen, die im Grad der Konkretheit variieren und von der Frage „[w]ie mach ich das?" oder „[w]ie gehe ich das an?" über die Frage „[w]ie plane ich Stunden?" bis hin zur Frage „[w]as mach ich, wenn 'n Schüler mich mit' m Radiergummi bewirft?" reichen und machen das Spektrum, was sie unter dem „Methodische[n]" versteht deutlich. Was das von ihr angesprochene „das" genau umfasst bleibt ungefüllt und scheint die in der „Lehrerrolle" oder im „Umgang [in der Klasse]" vagen Aufgaben und Herausforderungen zu umschließen. Ihnen gemein ist jedoch ihr Ausdruck über aktive Verben wie „mach[en]", „[an]geh[en]", „pla-

ne[n]“ und „[um]geh[en]“, die auf konjunktiver Ebene eine Homologie zur Performanz-fokussierten Sicht auf Classroom Management bildet.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Johanna Grünspechts Einschätzung ihrer *fachlichen Kompetenz* einer *faktischen Gewissheit* nähert und sich im Bereich des Wissens abspielt, während das praktische Können, insbesondere in von ihr als schwierig oder problemhaft markierten Situationen, noch „[ge]f[u]nden“ werden muss. Die mit dem praktischen Können assoziierte „Lehrerrolle“ bedarf noch Entwicklung, während die fachliche Wissensbasis vorliegt. Es zeigt sich zudem ein maximaler Kontrast zu Adrian Schusters Abhakelogik der universitären Veranstaltungen, indem Johanna Grünspecht explizit und implizit auf ihr Interesse an fachwissenschaftlicher Auseinandersetzung verweist und sie sich damit als Person mit inkorporiertem Fachwissen darstellt. *Fachwissen* ist das, was in der Praxis *Sicherheit* gibt, der *soziale Umgang* mit problematischen Situationen ist die *Herausforderung*.

Die hier bereits in den Blick genommene Relationierung von Schulpraxis und wissenschaftlichem Wissen ist auch Gegenstand der folgenden Passage. In einer immanenten Nachfrage wiederholt I Johanna Grünspechts Aussage, sie freue sich nach dem Praxissemester und ihrem Studium jetzt darauf, bald in die Praxis zu gehen. Johanna Grünspecht bestätigt dies und benennt aber auch ihre Freude über das letzte Studienjahr. Sie argumentiert, dass sie das Theoretische grundsätzlich möge und es außerdem nun viel besser mit ihren praktischen Erfahrungen zusammenbringen könne.

> „Auf jeden Fall. Also ich freu mich jetzt=also ich freu mich jetzt auch über das letzte Jahr, <mhm> weil ich merke, (..)=also m=mich betrifft das jetzt alles viel, viel me=also die Seminarinhalte=ich bezieh die jetzt alle sehr viel mehr auf meine Praxiserfahrung, die ich gemacht hab‘. Kann das alles sehr viel besser einordnen. Und ich mag auch noch dieses=also ich mag dieses Theoretische sehr gerne [...]Also das gefällt mir total, ich mag diese Konstrukte und ich mag auch=also ich mag das=das nachzuzeichnen und zu schauen, wie sich das entwickelt hat, auch wie sich so Debatten entwickeln und sowas. Aber (..) ich mag auch, dass mir das andere=also, dass mir das in der Schule, die tatsächliche Praxis total viel Spaß gemacht hat, <mhm> und, dass ich jetzt noch so Input für mich sammel‘ und ja, das=das für mich mache jetzt <mhm> irgendwie? Also wirklich dafür=also ich mag einfach dieses Nachdenken. <mhm> Das find ich total toll. <mhm> Auch=auch mal=also dann=das=das arbeitet ja weiter im Hinterkopf und dann fährt man nach Hause und denkt irgendwie immer noch drüber nach und dann redet man irgendwie abends beim Abendessen drüber und sagt Ja, ich hatte heut ’n Seminar, das und das. <mhm> Und kriegt dann auch mal andere Blickwinkel drauf, aber jetzt=also ich merk halt, dass die Zeit jetzt da ist, auch in die nächst=also in die nächste <mhm> Phase zu gehen. <mhm> Also, alles hat seine Zeit, so, auch im Leben an sich hat ja <mhm> auch alles seine Zeit und ich merk jetzt, ist gut so, aber jetzt kann‘s auch bald losgehen. <mhm> Also, irgend‘ne Veränderung wär jetzt mal schön.“ (JG, I1, Z. 673-693)

Johanna Grünspecht verifiziert mit einem definitiven „[a]uf jeden Fall“ die rückfragende Wiederholung ihrer eigenen Äußerung, dass sie sich jetzt also nach ihrem Studium auch freue, in die Praxis zu gehen. Die Freude auf die Praxis erscheint damit als unter allen Umständen zutreffend. Die auf das erläuternde „[a]lso“ folgende Parallelstruktur „ich freu mich jetzt auch“, erweist sich dann jedoch nicht als Verifizierung der Freude, in die Praxis einzusteigen, sondern als Freunde „über das letzte Jahr“ an der Universität, was aus dem Verweis auf die „Seminarinhalte“ deutlich wird. Damit bezieht sie sich nicht auf die Studienzeit allgemein, sondern explizit auf den Wissenserwerb. Über ein einschließendes „auch“ werden damit die Freude auf die schulische Praxis und die Freude auf das beginnende letzte Studienjahr nebeneinander geordnet.
Konträr zur immanenten Nachfrage geht Johanna Grünspecht im Weiteren auf die Freude auf das letzte Studienjahr ein, indem sie direkt mit einem kausalen „weil“ eine Begründung

anschließt. Diese wird in erster Linie als ein im Präsens formulierter Prozess des „[M]erke[ns]" bezeichnet, der inhaltlich mit der Einsicht gefüllt ist, dass „[sie] das jetzt alles viel [...] me[hr] [betreffe]". Der Verweis auf „das [...] alles" markiert die Globalität der universitären Inhalte im Masterstudium. Dies bestätigt sich im weiteren Verlauf der Sequenz, indem sie explizit auf die „Seminarinhalte" verweist und damit zwar das Format der Lehre, nicht aber die Fachdisziplinarität einschränkt. Mit dem Verweis darauf, dass die „Seminarinhalte" des Masterstudiums sie „betr[e]ff[en]", markiert sie diese als geltend oder bedeutungsvoll für sich. Die Komparativstruktur „viel mehr", die das „[B]etr[e]ff[en]", wie auch auf das im Folgenden geäußerte „[B]ezieh[en]" beschreibt, impliziert zudem einen Zeitpunkt, an dem dies nicht oder zumindest nicht in dem Ausmaß der Fall war.

Parallel zum „[B]etr[e]ff[en]" wird das „[B]ezieh[en]" aufgerufen. Während ersteres erst einmal die Wahrnehmung der Relevanz für die eigene Person markiert, wird im „[B]ezieh[en]" die Reziprozität der eigenen Person bzw. genauer gesagt, der „Praxiserfahrung, die [sie] gemacht hab[e]" und den „Seminarinhalte[n]" des letzten Masterjahrs unterstrichen. Damit lässt sich der Vergleichshorizont dessen, wann die Betroffenheit und der Bezug nicht so stark waren, als vor ihrer Praxiserfahrung verorten. Praxis erhält an dieser Stelle also eine Relevanz- und Reziprozitätherstellende Funktion. Gleichzeitig ist in der Reziprozität eine richtungsweisende Komponente enthalten, indem die „Seminarinhalte [...] auf [ihre gemachten] Praxiserfahrung[en]" bezogen, in diese „ein[ge]ordne[t]" werden. Auch hier fällt der Komparativ ins Auge, der darauf verweist, dass Johanna Grünspecht zu einem vorherigen Zeitpunkt die Zuordnung nicht unbedingt gar nicht, aber weniger gut hinbekommen hat. Die Praxiserfahrungen schärfen demnach das Einordnungssystem (weiter) aus bzw. verbessern es. Gleichermaßen nennt Johanna Grünspecht die Möglichkeit, während des letzten Studienjahrs noch einmal „Input für [s]ich sammel[n zu können]" und verweist damit darauf, in der Universität weiteres Wissen anhäufen zu können, welches das ‚Einordnungssystem' für die Praxiserfahrungen erweitert.

Neben diesem Effekt ihrer „Praxiserfahrung[en]" schließt sie auf argumentativ-bewertender Ebene mit den additiven Konnektoren „[u]nd" und „auch" an, dass sie „dieses Theoretische sehr gerne [möge]". Damit eröffnet sie den Gegensatz des „Pra[ktischen]" und des „Theoretische[n]" selbst und spricht beiden ihre jeweilige Relevanz zu. Während sich bereits fallimmanent die von Johanna Grünspecht postulierte Wichtigkeit von Fachlichkeit für die eigene Schul- resp. Unterrichtspraxis gezeigt hat, wird dem „Theoretische[n]" im Rahmen dieser Passage außerdem zugeschrieben, dass sie es „m[öge]" und dass es ihr „total [gefalle]". Dies zeigt sich auch fallimmanent in der Fokussierungsmetapher des „[V]erschl[i]ngen d[e]s Buch[es]" (JG, I1, Z. 973-1010), worin sich eine stark leibbezogene Wissensaufnahme manifestiert, die sie als ganze Person betrifft. Diese zeigt sich homolog auch in der Fokussierungsmetapher des „Wissensdurst[es]" (JG, I1, Z. 176), der die Wissensaufnahme als fast existentielles Bedürfnis und ganzheitliche Erfahrung darstellt.

Daneben taucht mit dem Verweis auf das Mögen und das Gefallen ein neuer Aspekt auf. Die genauere Bestimmung des Begriffs des „Theoretische[n]" bleibt auch mit den Verweisen auf „[das] Nachdenken" oder „diese Konstrukte" inhaltlich arm, verweist insgesamt jedoch auf ein abstraktes, analytisches Denken, welches sie auch als ausschlaggebend bei der Wahl des Faches Politik anführt. Damit erreicht das Theoretische durchaus einen schulpraxisfernen Charakter, was insbesondere im Kontrast zu Adrian Schuster auffällt, der bereits die Thematisierung vom Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht als sehr theoretisch betrachtet (AS, I1, 173-174).

Nach den bewertenden Ausführungen zum „Theoretische[n]" geht Johanna Grünspecht über ein kontrastives „[a]ber" zurück zu „d[em] andere[n]", welches sie als „das in der Schule" und als

„tatsächliche Praxis" ausbuchstabiert. Darin manifestiert sich ihre Gegenüberstellung des Theoretischen und der Praxis. Gleichzeitig wird über die Adjektivzuschreibung der „tatsächliche[n] Praxis" deutlich, dass sich für Johanna Grünspecht Theorie und Praxis nicht ausschließlich institutionslogisch bezüglich Universität und Schule, sondern vor allem über die Art und Weise des Arbeitens erklären lassen. Durch die Wertungen „Spaß [haben]" und „gern[] [machen]" lassen sich beide Arbeitsweisen gleichsam als positiv rekonstruieren. Das „gern[] [Machen]" der Theorie findet sich in den Schilderungen wieder, dass „man irgendwie abends beim Abendessen drüber [rede]". Die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten ist damit ebenso wenig auf den institutionalisierten Ort begrenzt und reicht nicht nur in die schulpraktische, sondern auch in die private Auseinandersetzung hinein. Dies wird fallimmanent auch in einer Sequenz deutlich, in der sie beschreibt, sie sitze nach den Vorlesungen „auch noch mit' m Kaffee mit Freunden [zusammen] und [sie] rede[te]n weiter da[]rüber" (JG I1, Z. 198). Theoretische Auseinandersetzungen bilden damit neben ihrer Praxisbedeutsamkeit auch den Gegenstand privater Auseinandersetzungen. In ihrer Erzählkoda resümiert sie mit argumentativer Hintergrundkonstruktion, dass „die Zeit jetzt da [sei], [...] in die nächste [...] Phase zu gehen", und markiert damit die Auseinandersetzung mit dem Theoretischen, im Sinne eines Weiterdenkens oder sich den Kopf-Zerbrechens als zeitlich vorgelagerte Phase, die ihr Ende bald erreicht hätte. Damit werden die theoretische Auseinandersetzung und die Schulpraxis als zeitlich aufeinander folgende Abschnitte oder Stufen beschrieben.
Insgesamt stellt die Passage Johanna Grünspechts Identitätsnorm der *Theorieaffinität* heraus. Die (Schul- und Unterrichts-)Praxis muss theoretisch, d.h. fachlich und fachdidaktisch, begründet sein, sonst ist die Praxis, wie sich in der vorangegangenen Sequenz gezeigt hat, unbrauchbar. Die Praxis braucht gleichzeitig die Theorie, um sie einordnen zu können und damit auch systematisierbar zu machen. Dies zeigt sich homolog auch in ihrer themenbegründeten Wahl des SPPs, die aus der Beobachtung im Praxissemester, dass es „von Lehrkraft zu Lehrkraft und von Pädagoge zu Pädagogin ganz unterschiedlich lief" (JG, I1, Z. 418-419), entstanden sei. Es kontrastiert zur Praxisnähe als zentrale Kategorie der Entscheidung für ein SPP, die bei Adrian Schuster rekonstruiert werden konnte. Die Praxisbedeutsamkeit zeigt sich bei ihr daher nicht in einer Art Vorrangstellung, sondern insofern, als die Praxis relevante Themen aufwerfen kann, gleichzeitig nicht jedes Thema relevant ist, weil es aus der Praxis kommt. Sie zeichnet damit ein *relationales Abhängigkeitsverhältnis von Theorie und Praxis.*
Dies wird homolog auch in weiteren Sequenzen deutlich, in der sie davon spricht, das an der Universität Gelernte durch die Praxissemestererfahrungen „mit Leben" füllen zu können (JG I1, Z. 986-987) oder dass „[ei]n guter Teil [...] angekommen [...] und auch verwurstelt worden [ist]" (JG I1, Z. 1033-1034). Damit wird theoretisches Wissen als leblos dargestellt, wenn es nicht durch die praktische Erfahrungswelt „mit Leben [gefüllt]" wird. Die Praxis fungiert damit als sinngebende Instanz für theoretisch Gelerntes. Es lässt sich ein positiver Horizont mit hohem Enaktierungspotential rekonstruieren, in dem Theorie und Praxis als „verwurstelt" entworfen werden. Den negativen Gegenhorizont bilden Veranstaltungen, die sie als „fragmentiert[..]" (JG, I1, Z. 975) beschreibt. Insgesamt lassen sich Spannung und das Beziehen von theoretischen Inhalten auf (schul-)praktische Erlebnisse als zwei Kriterien zur Wahrnehmung und Einschätzung universitärer Lehrveranstaltungen beschreiben. Die Faszination des Theoretischen taucht in einer herausfordernden Form auf, wie die Lust, sich „mal ordentlich den Kopf zu zerbrechen" (JG I1, Z. 185-186) oder die Freude, „dass [ihr] Kopf endlich wieder [...] überanstrengt [wird]" (JG 1, Z. 168) deutlich zeigt. Die Überanstrengung und das Zerbrechen

zielen auf exzessive Prozesse ab und treiben so das Bild der *fachlichen Selbstherausforderung* auf die Spitze und deuten bereits die Orientierung am Meistern schwieriger Situationen an.

Die Orientierung am ‚Hinkriegen' und ‚Schaffen' zeigt sich homolog auch in einer immanenten Nachfrage zu den von ihr angesprochenen Nebenjobs. Neben der sich in der Eingangspassage bereits andeutenden Arbeit als Nachhilfelehrerin beschreibt sie in folgender Passage die sozialen Schwierigkeiten sowie ihre eigene Fähigkeit des ‚Hinkriegens' im Rahmen ihrer Arbeit in einem „Konzerthaus" und in einer „Kneipe".

> „[…] und hab' dann parallel noch angefangen im Turm zu arbeiten, das ist 'n Konzert <mhm>=Konzerthaus an der Mühle und hab' dort erst im Foyer-Team gearbeitet, das heißt Jacken angenommen, Karten kontrolliert und mach jetzt aber=hab' da seit drei Jahren 'ne Leitungsposition, das heißt Abendleitung bei Konzerten und, ähm, genau, das ist der eine Job. Und vor anderthalb Jahren hab' ich dann noch angefangen in 'ner Kneipe zu arbeiten. <mhm> 'Ner kleinen Kneipe, wo man dann auch alleine ist und die=den Laden schmeißt. <mhm> Und in beiden Jobs hab' ich so viel über Menschen und über den richtigen Umgang mit Menschen gelernt, bin=ich hab' halt das Gefühl, dass dadurch meine Kommunikationsskills echt durch die Decke gegangen sind, weil man sich mit ganz vielen verschiedenen Menschen auseinander setzt, in teilweise sehr aufgeladenen Situationen, also, Gäste, die wütend sind, weil sie nicht mehr ins Konzert kommen, weil's aufgenommen wird, <mhm> die viel reicher sind als ich, viel älter sind als ich und viel besser, ähm, ja, gesellschaftlich etablierter=also ich hatte zum Beispiel mal 'n richtigen Konflikt mit dem ehemaligen Bürgermeister von A Stadt. <mhm> Und da muss man=also, wenn man über sowas= wenn man in so 'ner Situation schafft, seinen Standpunkt durchzusetzen, dann ist das schon was, was=was=was=also ja, man=man hat 'n ganz anderes Selbstverständnis danach. <mhm> Man wird irgendwie gelassener im Umgang mit Menschen. <mhm> Und, ähm, in diesem Kneipenjob ist es eigentlich ganz ähnlich, wenn da Leute reinkommen und, ähm, auf Krawall gebürstet sind, wie man die dann <mhm> charmant wieder rausmanövriert bekommt, ohne, ja ohne=ohne irgendwelche Zugeständnisse machen zu müssen, das find ich halt auch wichtig. Also man kann ja für alles 'ne Lösung finden, aber man muss sich ja dafür nicht=also man muss ja seine=seine Position dafür nicht aufgeben." (JG, I1, Z. 281-303)

Johanna Grünspecht verweist zu Beginn der Sequenz darauf, Nachhilfe gegeben zu haben und setzt dazu das „im Turm[…] [A]rbeiten" „parallel", wobei die Gründe des Hinzunehmens des zweiten Nebenjobs nicht weiter ausgeführt werden. Mit dem Verweis auf die Parallelität zeigt sie jedoch, dass sie weder den Nachhilfejob aufgeben, noch es bei diesem einen Nebenjob belassen wollte. Sie zeichnet im Folgenden ihren Weg im Rahmen dieses Nebenjobs nach. In der Erzählung, sie habe „erst im Foyer-Team gearbeitet", deutet sich bereits ein ‚später', ‚dann' oder ‚danach' an, welches mit dem Verweis auf die „Leitungsposition" eingelöst wird. Hierbei kontrastieren die Verweise auf das „[…]Team" auf der einen Seite, in dem sie eine von mehreren ist und der „Leitung[…]" auf der anderen Seite, in der sie eine übergeordnete und steuernde Funktion hat. Weiter wird die Unterschiedlichkeit deutlich, indem es bei der Arbeit im „Foyer-Team" um „Jacken an[nehmen]" und „Karten kontrollie[ren]" geht, während die Leitung in einem unspezifischen Verweis auf „Abendleitung bei Konzerten" offenbar für das große Ganze zuständig zu sein scheint. In diesem Sinne lässt sich im Laufe der Arbeit ein gewisser Statusgewinn aus ihrer Sicht rekonstruieren. Der eigene Aufstieg im Rahmen des Nebenjobs wird damit explizit und implizit thematisiert. Bereits der anschließende Verweis, hierbei handle es sich um „de[n] eine[n] Job", deutet auf einen weiteren Job hin, auf den sie Bezug nehmen möchte. Der Nachhilfejob rückt damit als weder „der eine" noch ‚der andere' Job aus dem Blick.
Während mit dem additiven „[u]nd" ein weiterer Nebenjob eingeführt wird, deutet sich im „dann noch" bereits ein von ihr als herausfordernd und besonders markiertes Nebeneinander unterschiedlicher Nebenjobs an. Zu den genannten Jobs kommt an dieser Stelle die Arbeit „in

’ner Kneipe“ hinzu. Damit weist sie auf ein breites Spektrum hin, welches sie im Rahmen ihrer Nebenjobs bedient. Sie führt nicht nur den der Lehrer*innentätigkeit ähnlichen Bereich der Nachhilfe, sondern auch Jobs in der Kulturszene aus. Der Verweis auf die „anderthalb[jährige]“ Dauer der dortigen Beschäftigung verweist einerseits auf die zu diesem Zeitpunkt bereits existierenden anderen Jobs und andererseits auf eine Zeit, die bereits lang genug andauert, um belastbare Aussagen treffen zu können.
Die Spezifizierung der Kneipe als „kleine[.] Kneipe“ steht für sie im Zusammenhang damit, dass sie „dann auch alleine ist und [...] den Laden schmeißt“. Die Nutzung des Indefinitpronomens „man“ deutet an dieser Stelle darauf hin, dass es sich beim ‚den Laden Schmeißen‘ um einen generellen Zustand handele, der aufgrund der Größe der Kneipe gegeben sei. Ob das Adjektiv „alleine“ lediglich das ‚Sein‘ beschreibt oder ebenfalls das „den Laden [S]chmeiß[en]“, läuft auf dieselbe Lesart hinaus, in der das „man“ sowohl alleine „ist“ als auch „den Laden schmeißt“. Es geht dabei also um mehr als um das reine Arbeiten in der Kneipe. Die Fokussierungsmetapher „den Laden [zu] schmeiß[en]“ beschreibt die Verantwortung, dass der „Laden“ läuft, dass die Gaststätte gut funktioniert, womit die Verantwortung des „man[s]“ den Verantwortungsbereich, die Eigenständigkeit und damit letztlich die Herausforderung einer*eines Barkeeper*in oder einer*eines Kellner*in überschreitet.
Im Verweis auf die „beiden Jobs“ zeigt sich einerseits erneut das Ausklammern des Nachhilfejobs aus den im Folgenden thematisierten Erfahrungen und Entwicklungen und andererseits eine Gemeinsamkeit der „beiden Jobs“ im Konzerthaus und in der Kneipe. Diese wird durch die Argumentation, sie „hab[e] [...] so viel über Menschen und über den richtigen Umgang mit Menschen gelernt“ ausgeführt. Die beiden Jobs eint also einerseits der „Umgang mit Menschen“ und andererseits der „[L]ern[ertrag]“. Im impliziten Kontrast zum Nachhilfejob, der durchaus auch vom Umgang mit Menschen geprägt ist, scheint es sich offenbar hier um eine andere Art des Umgangs zu handeln. Diese Lesart findet eine Spezifizierung im argumentativen kausalen Verweis, „dass dadurch“ ihre „Kommunikationsskills“ „durch die Decke gegangen s[eien], weil man sich mit ganz vielen verschiedenen Menschen auseinander setz[e]“, und das „in teilweise sehr aufgeladenen Situationen“. Der Grund für das Erlernen des „richtigen Umgang[s] mit Menschen“ und die rasante, fast unerwartete, plötzliche Entwicklung ihrer „Kommunikationsskills“ ist in der Brisanz der „Situationen“ begründet, mit der sie in den beiden Jobs konfrontiert ist. Das „aufgeladen[]-[Sein]“ dieser Situationen legt das Bild des elektrischen Stroms nahe, welcher die Situation mit Spannung durchzieht. Beispielhaft wird diese Spannung in der Erzählung deutlich, es habe aus den unterschiedlichsten Gründen „wütend[e]“ Gäste gegeben. Die Spannung wird von ihr nicht nur auf die emotionale Verfassung der Gäste zurückgeführt, sondern auch auf den Verweis auf soziogenetische Faktoren wie sozioökonomische Herkunft („viel reicher [...] als ich“), gesellschaftliche Reputation („gesellschaftlich etablierter“) und altersbezogene Unterschiede („viel älter [...] als ich“). Bei dem jeweils ausformulierten Komparativ wird deutlich, dass es sich in diesen aufgeladenen Situationen eher um ein Gegen- als um ein Miteinander handeln musste. Durch die drei genannten Differenzpunkte wird auch der implizit gemachte Unterschied zur Nachhilfe deutlich, da diese Differenzpunkte dabei möglicherweise für sie nicht zugetroffen haben. Es zeigt sich, dass das „[A]ufgeladene[]“ nicht nur brisant, sondern (zumindest potentiell) sogar konfliktreich zu sein scheint, indem sie erzählt, sie habe einmal einen „richtigen Konflikt mit dem ehemaligen Bürgermeister von A-Stadt“ gehabt. Die Entwicklung ihrer Fähigkeiten begründet sie argumentativ darin, dass sie in der Praxis Erfahrungen gemacht habe, was sich erneut homolog zur Vorstellung von Praxis als Erfahrungsraum gestaltet.

Im „[S]chaff[en]“ und dann auch noch „in so 'ner Situation“ manifestiert sich die Orientierung am ‚Hinkriegen‘ und ‚Hinbekommen‘ auch auf expliziter Ebene und kann somit als eine sich auf kommunikativer Ebene befindliche Identitätsnorm bestimmt werden. Im Gegenstandsbezug dieses Hinkriegens geht es an dieser Stelle jedoch nicht um das Hinkriegen der Gestaltung eines sozialen Miteinanders oder eines methodisch-didaktischen Arrangements, sondern darum, den eigenen „Standpunkt durchzusetzen“ und dadurch ein „ganz anderes Selbstverständnis“ zu entwickeln und „gelassener im Umgang mit Menschen“ zu werden. Die aufgeladenen Situationen erscheinen im positiven Horizont, was bereits durch den positiven Komparativ des „gelassener“-Werdens deutlich wird. Die Reichweite der initiierten Entwicklungen wird im von ihr auf kommunikativer Ebene bezeichneten „ganz andere[n] Selbstverständnis“ deutlich. Hierbei scheint es um mehr als um ein Handeln in einer spezifischen Situation zu gehen. Vielmehr wird eine Vorstellung von sich selbst angesprochen, nach der sie leben und mit der sie sich nach außen präsentieren möchte.
Die Parallele, die es ermöglicht, den „Kneipenjob[.]“ damit zu vergleichen, zeigt sich in der eigens explizierten Zuschreibung des „Kneipenjob[s]“ als „ganz ähnlich“. Dies wird in der argumentativen Beschreibung von „Leute[n]“ deutlich, die „auf Krawall gebürstet sind“ und die Handlung einfordern, „[sie] dann [...] charmant wieder raus[zu]manövrier[en]“. In dieser Darstellung der Leute, die in einer Angriffsstellung als Streitsuchende beschrieben werden, findet sich die von ihr als „ähnlich“ markierte Parallele zum Job im Konzerthaus. In beiden Fällen geht es ihr um den Umgang mit Personen, die anderer Meinung sind als sie und mit ihr in den Konflikt darüber gehen, wobei im „auf Krawall gebürstet“-Sein eine deutliche Zuspitzung steckt. Das „wütend“-Sein taucht hier mit dem Verweis auf den „Bürgermeister“ und die Menschen mit höheren sozioökonomischen Status eher als ein enttäuscht- oder maximal ein entrüstet-Sein auf, während das „auf Krawall gebürstet [-Sein]“ Aggressivität transportiert, die nicht wie im Konzerthaus auf konkrete Aspekte, sondern eher auf einen momentan existierenden Geisteszustand abhebt. Insofern stellt der „Kneipenjob“ nicht nur eine Parallele, sondern eine Zuspitzung des Konzerthausjobs dar. Die von ihr selbst beschriebene normative Handlungsanforderung des „charmant wieder [R]ausmanövrier[ens]“ beschreibt die für sie angemessene Handlungsweise und stellt zugleich einen Kontrast zum „auf Krawall gebürstet [-Sein]“ her. Der „charmant[e]“ Umgang stellt also eine anmutige, freundliche oder liebenswerte Antwort auf deren aggressives Verhalten dar, wobei ersterer taktisch im Sinne eines „[...M]anövrier[ens]“ eingesetzt wird. Unter die von ihr „gelernt[en]“ Dinge fällt also auch das taktisch-geschickte Lenken oder Bewegen der Anderen bzw. der Geschehnisse. Charmant-Sein wird von Johanna Grünspecht nur insofern als Strategie befürwortet, als sie nicht unter Zwang gerät, „irgendwelche Zugeständnisse machen zu müssen“ oder die eigene „Position [...] aufgeben [zu müssen]“, und lässt sich damit klar von einem grundsätzlich nett- und freundlich-Sein abgrenzen und eher als Durchsetzungsvermögen beschreiben.
Zusammenfassend zeigt sich, dass brisante und aufgeladene Situationen für Johanna Grünspecht also einen positiven Horizont darstellen und Enaktierungspotential aufweisen. Im Kontrast zum Meiden konfliktreicher Situationen, das sich bei Adrian Schuster finden lässt, scheint Johanna Grünspecht diese sogar aktiv zu suchen und darin ihre Identitätsnorm als *Problemlöserin oder Krisenmanagerin* stets neu hervorzubringen. Kontraste und Konflikte ermöglichen es ihr, ihre eigenen Sichtweisen zu stärken und diese durchzusetzen. Damit lässt sich zu der bereits rekonstruierten Orientierung am ‚Schaffen‘ und ‚Hinkriegen‘, also am Managen von schwierigen Situationen, ein Annehmen von bzw. sogar ein *gezieltes Suchen schwieriger Situationen* rekonstruieren.

Die Orientierung am ‚Schaffen' und ‚Hinkriegen' zeigt sich über diese argumentative Übertragung auch homolog in narrativen Passagen zur Beschreibung der eigenen Erlebnisse im Praktikum. In der folgenden narrativen Passage erzählt sie von ihrem Umgang in einer konflikthaften Situation im Praxissemester.

> „Ähm, (..) ich hatte zum Beispiel 'n Schüler in der zehnten Klasse, da haben wir diskutiert über=über Demokratie in der Türkei. @.@ Und, ähm, wir haben=wir hatten, äh, 'n ganz=also die Klasse ist schon ziemlich wild, aber wir haben's ganz gut hingekriegt, ähm. Und ein Schüler ist mir einfach=also der hat die komplette Diskussionskultur, äh, unterwandert, dadurch, dass er immer rein=reingequatscht hat, jede=also jedem Beitrag musste er irgendwie noch 'n klugen Spruch dazu und ich hab' ihn dann paarmal ermahnt, das war dem total egal und irgendwann hab' ich wirklich gesagt: Sei mal ruhig, das ist total unhöflich von dir <mhm> und dieses unhöflich, das hat ihn gekriegt. <mhm> Weil ich da an 'n Wert appelliert hab', der ihm anscheinend wichtig war und ich fand's gut, dass ich das in dem Moment so klar sagen konnte und, dass=da ist mir auch zum Beispiel die Stimme nicht weggebrochen oder so, sondern ich <mhm> war w i r k l i c h geladen, und ich hab's sogar geschafft, das so zu formulieren, dass er sich auch @.@, glaub' auch, wirklich ein bisschen geschämt hat. Ich glaub' <mhm> der hat das gar nicht gemerkt, dass=dass das unhöflich ist, wenn's nur mich gestört hätte, <mhm> dann wär's das eine gewesen, aber ich hab' ihm auch gesagt, dass es für alle=also, dass er unhöflich zur Klasse ist, und das war das, was ihn gekriegt hat." (JG, I1, Z. 347-361)

Johanna Grünspecht rahmt die Situation mit dem Verweis auf die „zehnte[.] Klasse" jahrgangsspezifisch. Während sie mit dem Pronomen „wir" eine gemeinsame Handlungsgruppe mit der Klasse bildet, macht sie über das Pronomen „ich" eine Differenz auf, die in der Besitzmetaphorik kulminiert, sie habe „einen Schüler [ge]hab[t]". Damit wird Unterricht sowohl als gemeinsames Miteinander als auch als hierarchisch-strukturierter Raum konstruiert. Der bewertende Einschub, die Klasse sei „schon ziemlich wild", eröffnet den Blick auf das Problemhafte der Situation und schreibt diesem einen allgemeingültigen Zustand zu. Im „[W]ild[en]" zeigt sich eine unzivilisierte, ungestüme und lebhafte Klasse, die eine starke Homologie zu den „auf Krawall gebürstet[en Gästen]" (JG, I1, Z. 299) aufweist. Diese „[W]ild[heit]" wird durch das Adjektiv „ziemlich", im Sinne eines ‚beträchtlich' bzw. ‚nicht gerade gering', konkretisiert. Das darauffolgende kontrastive „[A]ber" deutet bereits eine der „[W]ild[heit]" entgegengesetzte Anschlussäußerung an, die mit dem Verweis auf „wir haben's ganz gut hingekriegt" erneut als gemeinsame Handlungsstruktur elaboriert wird. Das „[H]in[..]krieg[en]" wird erneut als positiver Horizont in den Blick gerückt. Die „wild[e]" Klasse bildet dazu nicht den Gegenhorizont, sondern eine Verstärkungsfigur, was die Orientierung am Meistern schwieriger Situationen verdeutlicht.
Zusätzlich wird neben der subsumptionslogischen Bewertung der ganzen Klasse als „wild", eine einzelfallbezogene Bewertung eines einzelnen Schülers vorgenommen. Dieser gefährdete das „[H]in[..]krieg[en]", indem er „die [...] Diskussionskultur [...] unterwandert[e]" und damit ihre Leitungsposition angriff. In dieser Beschreibung des Schülerverhaltens steckt hohes Enaktierungspotential sowie eine starke Aktivität und Intentionalität seiner Handlung, die im Sinne eines absichtsvollen Unterlaufens oder Infiltrierens eine negative Bewertung aufweist. Diese wird in der Elaboration des Unterlaufens als „immer [...] reingequatscht" in ihrer Quantität und als „noch 'n kluge[r] Spruch" in ihrer Qualität deutlich, wobei sich im „klugen Spruch" ironisierend das Gegenteil abzeichnet. Die Gerichtetheit dieser negativen, intentionalen Aktion wird erst persönlich gedeutet und dann sachbezogen weitergeführt. Es lässt sich die Lesart ableiten, dass Johanna Grünspecht mit dieser Verschiebung eine Möglichkeit herstellt, das Schülerverhalten nicht auf sich, sondern auf die Sache zu beziehen.
Den Prozess, der zum „[H]in[]krieg[en]" der schwierigen Situation führt, beschreibt sie als aus zwei Etappen bestehend. Zuerst habe sie ihn „dann paarmal ermahnt", was ihm „total egal"

gewesen sei. In einem zweiten Schritt habe sie ihm gesagt, er solle „mal ruhig" sein, denn „das [sei] total unhöflich von [ihm]". Während aus ihrer Sicht die ersten Ermahnungen zu keiner Besserung geführt hätten, da sie vom Schüler mit keinerlei Relevanz versehen worden seien, habe ihn die Deutung und Bewertung seines Verhaltens als „unhöflich" „gekriegt". Im Verweis, das „wirklich" gesagt zu haben, zeigt sich Johanna Grünspechts eigene Überraschung, den Schüler so adressiert zu haben. Es manifestiert sich die Formulierung des „gekriegt", die sich homolog zur Beschreibung ihres ehemaligen Mathelehrers zeigt, der die Schüler*innen nicht hat entkommen lassen. Dieser kommt insofern eine doppelte Bedeutung zu, da sie es einerseits „[]schafft", die Situation zu lösen und andererseits ihn zu „[]krieg[en]", also zu erreichen. Der Verweis auf seinen „[be]schämt[en]" Zustand lässt die pädagogisch-wertvolle Handlung, ihm zu signalisieren, dass er die ganze Lerngemeinschaft störe, in einer weiteren Lesart als beschämende Machtdemonstration der Lehrkraft gegenüber dem Schüler erscheinen. Neben dem Erreichen beschreibt sie mit dieser Bewertung allerdings auch die Tatsache, dass ihre „Stimme nicht weggebrochen [sei]" und dass sie es grundsätzlich „so klar sagen konnte", obgleich sie „w i r k l i c h geladen [gewesen sei]". Als letzte Facette des Schaffens taucht damit das Vermögen auf, seine Emotionen nicht in die Schüler*innen-Kommunikation übergehen zu lassen. Dieses findet sich fallimmanent in der Beschreibung ihrer Nebenjobs wieder, bei denen sie auf „wütend[e]" Gäste mit „[C]harm[e]" reagiert.
Insgesamt lässt sich Johanna Grünspechts Verhalten in dieser Sequenz als das einer *doppelten Krisenmanagerin* rekonstruieren, indem ihr der Unterricht trotz der Wildheit der Klasse gelungen ist und sie es „geschafft" hat, den besonders störenden Schüler ‚einzunorden'. Mit dem Verweis auf die Beschämung des Schülers stellt sich die dringende Frage, ob dem *‚Hinkriegen' und ‚Schaffen' als oberste Maxime* an dieser Stelle nicht bestimmte Aspekte zum Opfer fallen. Das Meistern schwieriger Situationen schließt hier homolog sowohl extern indizierte Störungen als auch durch emotionale innere Konflikte induzierte Situationen ein. Dies zeigt sich homolog auch in der Anschlusssequenz, in der sie davon spricht, dass sie mit einem „zwei Meter Brecher [...] mit seiner Cappy" (JG I1, Z. 367-369) habe umgehen können. Auf kommunikativer Ebene bringt sie dies in einen Kausalzusammenhang zur Fähigkeit, im Kneipenjob mit „Leute[n], die so groß sind wie [dieser Schüler] und [...] sturzbetrunken" (JG I1, Z. 367-369) umgehen zu können und zieht damit direkte Parallelen zwischen Kneipentätigkeit und Lehrer*innenhandeln.

6.2.2 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Johanna Grünspecht: Die krisenmanagende Fachlehrerin

Als zentraler Aspekt des Orientierungsrahmens von Johanna Grünspecht lässt sich die *Orientierung an Fachlichkeit* herausarbeiten. Bereits bei der Beschreibung ihrer Berufswahlentscheidung spielt Fachlichkeit in Form von Schulfächern eine Rolle. Sie bieten ihr die Möglichkeit, sich die antizipierte berufliche Welt zu erschließen und entlang der Aspekte Neigungen, Fähigkeiten und Bedarfe ihre Berufswahl in einem Versuch der Objektivierbarkeit begründet zu treffen (bzw. in der Retrospektive in der Form begründet darzulegen). Es zeigt sich ein maximaler Kontrast zu Adrian Schuster, bei dem das Fach nur Mittel zur Entstehung eines schönen Sozialraumes ist, was sich in der relativen Austauschbarkeit der Fächer widerspiegelt. Das Interesse an *fachlichem Wissen* ist Johanna Grünspecht einerseits inkorporiert und andererseits eine Identitätsnorm.
Darüber hinaus wird Fachlichkeit argumentativ als Voraussetzung für guten Unterricht angeführt. Gut wird in diesem Sinne sowohl als das „[H]inkriegen" von fachlichen Vertiefungen als auch als das variationsreiche Aufzeigen unterschiedlicher Bearbeitungsweisen einer Fragestellung begriffen. Johanna Grünspechts Logik zufolge bedeutet dies, je fachlich kompetenter, desto

sicherer und flexibler in der Vermittlung. Die Kernaufgabe von Lehrer*innen lässt sich damit als die *Fachvermittlung*, genauer als das Eröffnen sowie Unterstützen von mehrdimensionalen Lernwege bzw. Lernbewegungen beschreiben. Wer keine Fachkompetenz hat, wird einerseits an der Aufgabe, Wege zum Gegenstand für die Schüler*innen zu öffnen und offen zu halten, scheitern und andererseits durch die Schüler*innen der Gruppe der Ahnungslosen zugeteilt. Letzterer wird nicht nur Unwissen, sondern auch Ängstlichkeit und Faulheit zugesprochen. Sie steht im Kontrast zum positiven Horizont der Gruppe der fachlich kompetenten Lehrer*innen, zu der sich Johanna Grünspecht insofern auch selbst schon zählt, als sie sich bereits den Zustand des fachlich kompetent-Seins zuschreibt.
Die Entwicklung von Fachkompetenz ist für sie im Rahmen der (voranschreitenden) universitären Ausbildung anzusiedeln. Im Gegensatz dazu ist der „Umgang" mit Schüler*innen nur in Praxisphasen erlernbar. Insgesamt zeigt sich auch bei Johanna Grünspecht eine *institutionsbezogene Passung* zwischen Universität und Theorie sowie Schule und Praxis. Im Vergleich zu Adrian Schuster, scheint es jedoch auch praktische Aspekte im Rahmen des Studiums zu geben, was Praxis auch im Rahmen des Ortes Universität angesiedelt sieht. In Johanna Grünspechts Relevanzsystem ließe sich von *schulischer Praxis, universitärer Praxis und (universitärer-wissenschaftlicher) Theorie* sprechen. Darüber hinaus wird Praxis ohne Theorie von ihr als unbrauchbar und Theorie ohne Praxis als leblos konstruiert, was eine gegenseitige Aufschlüsselungslogik bedeutet und maximal zu Adrian Schusters Vorstellung des Dienstleistungscharakter der Theorie kontrastiert. Ähnlich wie Adrian Schuster stellt auch Johanna Grünspecht die Frage nach dem Passungsverhältnis der theoretischen Inhalte und ihrer Person. Jedoch setzt sie ihre Person und ihr Handeln, die Praxis und die Theorie in ein triadisches Verhältnis, während Adrian Schusters Handeln mit der Praxis verschmilzt und in ein dyadisches Verhältnis mit der Theorie gebracht werden muss. Praxis hat, wie sich in der Wahl ihres SPPs zeigt, auch die Funktion des Katalysators. Damit stellt sich Praxis als eine Art Selektionskriterium dar, welches in der weiten Landschaft der Theorie Schwerpunktsetzung zu generieren vermag. Gleichzeitig agiert die Theorie als Inputgeber und als Einordnungsraster-Stifter, und die Praxis wird durch die Theorie erklärbar. Es handelt sich damit um eine relationale Sicht auf Theorie und Praxis.
In einer Retrospektive zeigt sich neben Fachlichkeit das *‚Hinkriegen'* der Überwindung der Dichotomie von gut-Sein und Mögen sowie des Eröffnens von Lernwegen als zentrale Orientierung. Schule erscheint damit als hierarchischer Ort, der von zwei Seiten, den Schüler*innen und den Lehrer*innen, konstituiert wird. Gleichzeitig fällt es den Lehrer*innen zu, die Schüler*innen „in die Pflicht zu nehmen" und den „Spieß [...] []umzudrehen". Damit zeigt sich ein Bild eines Arbeitsbündnisses, welches *Schüler*innen-Autonomie sowie heteronome Lehrer*innen-Steuerung* beinhaltet.
Insgesamt zeigt sich, dass krisenhafte Situationen als *Herausforderungen wahr- und angenommen* werden und ihr Meistern als positiver Horizont mit hohem Enaktierungspotential dargestellt wird. Durch den Vergleich mit den herausfordernden und teilweise kritischen Situationen im Konzerthaus und in der Kneipe werden die Schüler*innen allgemein und die „wirklich unverschämt[en]" Schüler*innen im Besonderen parallel zu den Kneipengästen, die „auf Krawall gebürstet" sind, dargestellt. Auch hierbei scheint die Anforderung zu sein, mit diesen Menschen, genauso wie mit Schüler*innen einen Umgang zu finden. Neben der Fachvermittlung ist die eigene Behauptung im Unterricht sowie das „in die Pflicht"-Nehmen der Schüler*innen oberstes Leitziel ihrer Vorstellung von Unterricht, was auch zu Beschämung von Schüler*innen führen könnte. Die Erzählungen der eigenen schulischen Praxis haben dabei den Charakter des (erfolgreichen) Konfliktmanagements und lassen sie als eine Art Krisenmanagerin erscheinen,

die nicht nur die Krisen, auf die sie trifft, annimmt, sondern die sich speziell für diese Art der Situationen berufen fühlt.

6.2.3 Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung

Zusammenarbeit:
„ne ich hab jetzt aber auch mal 'n bisschen Ahnung von irgendwas und nicht nur du"
Auf die Eingangsfrage nach ihrer SPP-Geschichte erzählt Johanna Grünspecht, sie sei aufgrund eines Dreierteams, eines interessanten Themas und eines nett „kl[i]ng[enden]" Lehrers begeistert ins Projekt gestartet. Das Team sei dann aber kleiner geworden und der Lehrer, Burkhard, sei nicht zuverlässig gewesen. Sie habe sich als Konsequenz mit Adrian Schuster „zusammengeschlossen".

> „Meine Geschichte (räuspert sich). Die war holperig, würde ich sagen. @lacht@ ähm (.) also der Einstieg war ja recht enthusiastisch, würde ich mal =also ich glaub ich würd's so beschreiben, weil wir ja zu dritt waren zunächst und auch alle Lust hatten das zu machen und ähm das Projekt auch gut klang und ähm der Lehrer auch nett klang (umrühren in einer Tasse) und motiviert klang und dann ist es so Stück für Stück so ein bisschen ähm ins=ins Schwanken gekommen, weil zunächst ähm (.) einer von uns dreien dann ausgefallen ist, Giaccomo, weil er ein Kind bekommen hat, was ein sehr guter Grund ist, @finde ich@. <@.@> Also über die Gründe brauch man ja auch eigentlich gar nicht sprechen. Ähm, dann gestaltete sich die ähm=die Zusammenarbeit mit dem Burkhard aus der Schule= () ähm also am Anfang war's noch so, dass ich dachte: mmh vielleicht bin ich grad auch ein bisschen empfindlich oder sensibel oder ich bilde mir das ein. Aber im Endeffekt war's dann so, dass ganz viele Fristen verschoben wurden oder nicht eingehalten wurden. Dass (.) Treffen (.) so abliefen, dass ich danach unzufrieden war und das Gefühl hatte, dass=dass er da nicht so richtig da war, obwohl er natürlich anwesend war und ähm wir haben das ja auch in dem ähm Begleitseminar besprochen, in einer Fall, (schnalzt mit der Zunge) wie heißt das nochmal? Fallberatung. <mhm> Äh kollegiale Fallberatung, (umrühren in einer Tasse) das war auch ganz gut und im Endeffekt war's eigentlich so die Rettung, dass ich @lacht@ äh gesagt habe: ok irgendwie werden's immer weniger Leute und es wird immer unsicherer, dass=dass ich dann ähm mit Adrian mich zusammengeschlossen hab und wir gesagt haben: ok wir machen das jetzt zusammen, obwohl wir verschiedene SPPs haben, das heißt, wir hatten auch die Termine in der Schule zusammen und haben uns zusammengesetzt und darüber gesprochen und dann war es irgendwie in Ordnung () <mhm> weil man (Klopfen, dreimal) sich gegenseitig Einschätzungen geben konnte. (.) Joa und jetzt, weiß ich nicht, also es is (.) @(.)@ es hängt jetzt grad halt immer noch in der Luft, ich hab Burkhard vor zwei Wochen geschrieben und hab jetzt keine Antwort bekommen, dass ich mich nochmal mit ihm treffen möchte. <mhm> Ähm, beziehungsweise ich hatte ihm erst geschrieben, dann hatte er mir Termine vorgeschlagen, da konnte ich nicht und dann hatte ich ihm welche vorgeschlagen und dann hat er nicht mehr geantwortet." (JG, I2, Z. 13-37)

Johanna Grünspecht greift in ihrer Eingangserzählung die im Erzählstimulus genutzte Wortwahl „Geschichte" auf und beschreibt diese als „holperig". Damit kommt ihrer Geschichte ein Bewegungsverlauf zu, der von einem Auf und Ab geprägt ist, welches überdies nicht wellenförmig und gleichmäßig, sondern unstetig ist und damit eher das Bild einer unebenen, schlecht befahrbaren Straße vermittelt. Die eigene „Geschichte" wird damit als wenig geradlinig, unwegsam und von Auf- und Abbewegungen geprägt beschrieben. Die damit vermittelte problematisierende Sicht auf die „Geschichte" kontrastiert mit dem folgenden Lachen, welches in der Retrospektive das „holperig"-Sein der Projektgeschichte humorvoll oder ironisierend betrachtet. Mit einem eröffnenden „also" beschreibt sie den „Einstieg" dann als „recht enthusiastisch". Das einschränkende „recht" lässt sich entweder in Bezug auf das bereits angesprochene „holperig"-Sein oder als Einschränkung des anfänglichen Enthusiasmus interpretieren. Die Nutzung

des Begriffs „enthusiastisch" eröffnet die sehr positive Wertung der überschwänglichen Begeisterung, die aber über die Einschränkung „recht" in der Qualität abgemildert wird. Insgesamt scheint jedoch der „Einstieg", also das räumlich-situative Hineinbegeben ins Projekt, im Vergleich zum späteren ‚Auf und Ab', eine positive Bewertung zu erhalten. Das eingeschobene „ja" scheint auf ein geteiltes Wissen zwischen ihr und der Interviewerin zu verweisen, welches durch eine fehlende Elaboration auf die Doppelrolle der Interviewerin als Seminarleiterin des Begleitseminars zurückführbar scheint.

Die Positivbewertung des „Einstieg[s]" wird im weiteren Verlauf der Passage mit einem kausalen „weil" bezüglich der Tatsache argumentiert, sie seien „ja zu dritt [gewesen] zunächst und [hätten] auch alle Lust [gehabt], das zu machen, und [...] das Projekt [klang] auch gut". Damit rückt das Projektteam in den Blick, welches aufgrund seiner Größe („zu dritt") sowie seiner positiven Haltung bezüglich des Projekts („Lust hatten") zur positiven Bewertung des Projektbeginns beigetragen habe. Zur personenbezogenen Positivwertung taucht auch das Projekt an sich als „gut kl[i]ng[end]" auf, was einerseits den Gegenstandsbereich an sich positiv evaluiert und andererseits die Zusammenarbeit sachbezogen verortet. Mit einem additiven „und" angeschlossen, taucht als weiterer Aspekt „der Lehrer" auf, der abseits vom SPP-Team genannt wird, jedoch ebenfalls „nett [...] und motiviert klang". Erneut taucht die Formulierung des „nett-[K]l[i]ng[ens]" auf, welche bereits genutzt wurde, um das Projekt zu beschreiben. In der Vergangenheitsnutzung in dieser Struktur spiegelt sich homolog zum „holperig-[Sein]" bereits die Veränderung des ‚nett, motiviert bzw. gut-Klingens' wider.

Die Argumentationen für den enthusiastischen Einstieg werden mit dem anschließenden „und dann" durchbrochen, welches die additive Reihung unterbricht und einen Rückbezug zum Projektverlauf herstellt. Das Projekt sei „so Stück für Stück so ein bisschen [...] ins Schwanken gekommen". Die Fokussierungsmetapher des „ins Schwanken [-...K]ommen[s]" reichert das Bild des „holperig[en]" Verlaufs an, indem auch hier die Auf- und Abbewegung in den Blick genommen wird. Während es sich beim „holprig"-Sein um ein zwar nicht angenehmes, aber dennoch im stetigen Auf und Ab dem Ziel Näherkommen handelt, weist die Fokussierungsmetapher des „ins Schwanken [-...K]ommen[s]" auf eine Gefährdung des Projektes hin. Nach dem positiv bewerteten „Einstieg" stellt sich daher zeitnah die Situation ein, dass das Projekt auf der Kippe steht, bedroht ist und in seiner Umsetzung fraglich wird. Auch hier führt Johanna Grünspecht, mit einem kausalen „weil" begonnen, die Gründe dafür an und nennt mit dem Verweis, dass „einer von [den] dreien dann ausgefallen [sei]" homolog zuerst das Studierendenteam als Grund. Es bestätigt sich damit die bereits vorab rekonstruierte Sicht, dass die reine Gruppengröße hier einen Effekt hat. Größere Gruppen stellen dabei den positiven Horizont dar. Im Rahmen einer argumentativen Struktur nimmt Johanna Grünspecht das Ausscheiden des einen Projektpartners rechtfertigend in Schutz, indem sie auf kommunikativer Ebene allgemeingültig äußert, „über die Gründe brauch[e] man ja auch eigentlich gar nicht sprechen". Sie rückt damit die Tatsache des „[A]us[..]fall[s]" der dritten Person in den Vordergrund, welche Grund für die gesamte Bedrohung des Projektes ist.

Im weiteren Verlauf der Passage nennt sie „die Zusammenarbeit mit dem Burkhard aus der Schule", wobei diese durch den Satzabbruch inhaltlich erst einmal ungefüllt bleibt. Der begleitende Lehrer taucht hier erstmals namentlich auf, wobei die Präsentation seiner Person mit dem bestimmten Artikel „dem" entweder auf eine regionale Sprachvarietät hinweist oder Distanz zur gleichzeitigen Nennung des Vornamens herstellt. Die reflexive Verbstruktur der „Zusammenarbeit" ist in dem Zusammenhang auffällig, personalisiert sie doch die Zusammenarbeit und stellt sie unabhängig von den beteiligten Personen dar. Dies wird durch den Satzabbruch und die kurze Pause nicht

weiter ausgeführt. Stattdessen nimmt Johanna Grünspecht erneut Rückbezug auf den „Anfang" und äußert in einer wiederholten gedanklichen Rede, dass sie sich zuerst dachte, sie sei „vielleicht [...] grad auch ein bisschen empfindlich oder sensibel oder [...] bilde [sich] das ein." Damit führt sie in der Retrospektive ihre Gedankenwelt an, in der sie ihre eigene Position als „empfindlich" oder „sensibel", also zu feinfühlig oder zartbesaitet, kritisch hinterfragt und sich damit als in der Situation sehr reflektiert darstellt. Mit dem fragenden Verweis darauf, ob sie sich „das" nur „[ein]bilde", verschärft sich ihre dargestellte Eigenkritik insofern, als sie an ihrer Darstellung an der eigenen Wahrnehmung der Situation zweifelt. Mit einem kontrastiven „[a]ber" angeschlossen, entkräftet sie jedoch die vorab zumindest gedankliche und hypothetische Eigenkritik.
Der im Folgenden angesprochene „Endeffekt" kann hierbei einerseits zum zeitlich vorangegangenen „Einstieg" betrachtet werden und andererseits als Kontrast zur kritischen Betrachtung des eigenen Zutuns. Johanna Grünspecht beschreibt die Zusammenarbeit erst im Rahmen einer Passivstruktur, indem „Fristen verschoben wurden oder nicht eingehalten wurden". In erster Linie wird hieraus nicht deutlich, wer für das Verschieben und nicht Einhalten verantwortlich war. Unter Einbezug der vorherigen Sequenz zur kritischen Reflexion der eigenen Beteiligung, sind in diesem Kontrast alle weiteren Projektteammitglieder möglicherweise für die Negativentwicklung verantwortlich. Dem nicht Einhalten von anvisierten Plänen kommt also der Status eines negativen Gegenhorizontes zu, der einen gedankenexperimentellen positiven Horizont ohne Enaktierungspotential der Verlässlichkeit und des Engagements konstruieren lässt. Im Weiteren der Sequenz äußert sie, dass „Treffen (.) so abliefen, dass [sie] danach unzufrieden [gewesen sei]" und stellt sich damit in der Rolle der Person dar, die „unzufrieden" mit dem Vorgehen war. Implizit nimmt der Lehrer die Rolle der oder des Verantwortlichen ein, was sich homolog zeigt, indem sie äußert, sie hätte „das Gefühl [gehabt], dass [...] er da nicht so richtig da war, obwohl er natürlich anwesend war". Hiermit taucht einerseits eine dichotome Sicht auf ‚sie' selbst und ‚ihn' auf, und andererseits ein Zersplittern des SPP-Studierendenteams, da von der zweiten Studentin hier keine Rede mehr ist. Während die „Zusammenarbeit" also vorab als Personifikation auftauchte und dessen nicht-Gelingen nur im Rahmen von Passivstrukturen kritisiert wurde, wird hier der Verweis auf die an die Zusammenarbeit gebundenen Personen hervorgehoben. Hierbei schreibt sie sich selbst Zuverlässigkeit und Engagement zu. Den negativen Horizont dazu bildet Burkhard, der „nicht so richtig da war, obwohl er natürlich anwesend war". Seine physische „[A]nwesen[heit]" bei der Zusammenarbeit liegt für Johanna Grünspecht in der „[N]at[u]r[...]" der Sache, während das „da" in ihrer Aussage, dass er jedoch „nicht so richtig da [gewesen sei]", mit der kognitiven oder emotionalen Präsenz eine zweite Ebene der Zusammenarbeit beschreibt, wodurch Zusammenarbeit als mehr als die reine körperliche Präsenz erscheint. In der folgenden argumentativen Struktur nimmt Johanna Grünspecht erneut Bezug auf den gemeinsamen geteilten Erfahrungsraum von ihr und I, indem sie auf das „Begleitseminar" und die „kollegiale Fallberatung" zu sprechen kommt, in der sie „das" auch „besprochen" hätten. Die Bewertung dieser Besprechung als „ganz gut" lässt sich aufgrund der Doppeltfunktion von I als Seminarleitung nicht gänzlich einordnen. Insgesamt wird jedoch die Brisanz der geschilderten Situation der Zusammenarbeit mit Burkhard deutlich, in dem diese in der Fallberatung thematisiert wurde.
Erneut deutet Johanna Grünspecht mit dem zeitlichen und resultativen Verweis „im Endeffekt" einen Schluss an. Dieser wird am Bild der „Rettung" eröffnet, welches sich in die Metaphorik des „ins Schwanken-[...K]ommen[s]" einfügt. Die bedrohte und gefährliche Lage des Projektes durch die Verminderung der Projektmitglieder scheint entschärft und das Projekt an sich „[ger]ett[et]". Als Rettung wird die Handlung des „[Z]usammen[..]schl[usses]" mit Adrian benannt. Damit zeigt sich die Rettung der Situation homolog zur bereits rekonstruierten

Orientierung, Zusammenarbeit brauche eine „[..]sichere[]“ (personelle) Basis. Der Impuls der Rettung liegt bei ihr, was sich parallel zu der in I1 rekonstruierten Eigenwahrnehmung als Krisenmanagerin zeigt und eine hohe Eigenaktivität aufweist.
Auch in der auf ihr „[..S]ag[en]“ folgenden Handlung des sich „[Z]usammen[..]schl[ieß]en[s]“ taucht dieser hohe eigenaktive Anteil auf. Sie hätten sich nicht reziprok zusammengeschlossen, sondern sie habe sich „mit Adrian [...] zusammengeschlossen“. Im „[Z]usammen[..]schl[ieß]en“ erscheint das Bild des eine Einheit-Werdens oder der Vereinigung, welches semantisch eine engere Beziehung ausdrückt, als die vorher genannte „Zusammenarbeit“. Der Zusammenschluss, der also die Rettung der bedrohlichen Lage bietet, lässt damit das Bild einer Schicksalsgemeinschaft oder eines Paktschlusses entstehen. Dieses wird auf konjunktiver Ebene vom Wechsel zum Personalpronomen „wir“ und auf kommunikativer Ebene vom Verweis darauf, die SPPs trotz „[V]erschieden[heit]“ von da an „zusammen“ zu machen, gestützt. Was sich in dem „das“ genau versteckt, wird durch die beschreibende Aufzählung deutlich. Sie hätten gemeinsame „Termine in der Schule“ gehabt und sich „zusammengesetzt und darüber gesprochen und dann [sei] es irgendwie in Ordnung [gewesen] [,] [...] weil man [...] sich gegenseitig Einschätzungen geben konnte.“ Ihr Zusammenschluss ist daher von Kommunikation und Austausch auf der einen Seite und Begleitung auf der anderen Seite geprägt, wobei die Begleitung nicht nur im örtlichen Sinne des gemeinsam „in d[ie] Schule“-Gehens, sondern auch in der gemeinsamen Bearbeitung der nicht gut gelaufenen Situation als Form der Psychohygiene auftaucht. Insbesondere letzteres misst dem Zusammenschluss einen vertrauten Status bei. In ihrer Erzählkoda nimmt Johanna Grünspecht dann Bezug auf die aktuelle Situation („und jetzt“) und beschreibt diese als Zustand, „in der Luft [zu hängen]“, welches sie auf das nicht-„[A]ntwort[en]“ Burkhards zurückführt. Damit verdeutlicht die Erzählkoda die Zusammenarbeit mit Burkhard erneut als unzuverlässig.
Insgesamt wird in der stringent erzählten Eingangssequenz, Zusammenarbeit von Johanna auf zwei verschiedene Weisen explizit zum Thema gemacht. Während die Zusammenarbeit mit Adrian als positiver Horizont beschrieben wird, indem sie dort *aktiv und gestalterisch* sein kann, sowie *Austausch und Begleitung* erfährt, taucht in der Person Burkhard der negative Horizont der Unzuverlässigkeit und des fehlenden *Engagements* auf. Gleichwohl wird in der vorerst nicht personalisierten Kritik an Burkhard deutlich, dass dieser nicht so ohne Weiteres explizit kritisiert wird. Im fallimmanenten Vergleich wird das mangelnde Engagement von Burkhard vermehrt deutlich kritisiert, indem sie sagt, es hätte für ihn „nicht so ’ne Priorität“ und er hätte „keine Zeit“ gehabt (JG I2, Z. 303). Zusammenarbeit bildet insgesamt sowohl *Problemauslöser als auch -lösung,* indem der Notstand erst durch nicht ausreichendes Engagement und die Reduktion der Mitglieder entstanden ist und durch den Zusammenschluss aufgehoben wird. Damit bedeutet Zusammenarbeit auf der anderen Seite auch Rettung. Insgesamt lässt sich Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich Zusammenarbeit als *sachbezogen,* im Sinne des Interesses am Thema, rekonstruieren, gleichsam aber auch als *kommunikativer Austausch* und gegenseitige Psychohygiene. Hierbei wird die Norm der Verlässlichkeit immer wieder deutlich.

Johanna Grünspecht führt mit der Imperativstruktur „ja dann gib mir die Mailadressen und dann mach ich das selber“ (JG, I2, Z.122-123) eine Selbstermächtigungsstruktur innerhalb der Auseinandersetzung mit Burkhard auf. Diese Auseinandersetzung beschreibt sie, auf die immanente Nachfrage nach ihrer Zurückweisung des von Burkhard vorgeschlagenen Fragebogens, als überraschend und untypisch und argumentiert, Gründe dafür könnten ihr eigener studienbezogener Kompetenzerwerb oder auch die gemeinsame Arbeit mit ihrem „Prüfer“ sein.

> „Also ich war danach @(.)@ (.)=ich war danach so ‘n äh bisschen perplex, dass ich das gemacht habe, weil ich <mhm>=weil ich eigentlich (.) also weil ich mich scheue, sowas zu tun, also aber vielleicht liegt es auch daran, dass ich inzwischen auch zehn Jahre studiert habe und mir denke: ne ich hab jetzt aber auch mal ‘n bisschen Ahnung von irgendwas und nicht nur du <mhm> ähm, vielleicht ging‘s dadurch, dass ich mich irgendwie fachlich kompetent gefühlt hab‘ und da hat man das Gefühl hatte, ne ich hab‘ irgendwie ’ne Position und ich hab‘ die zusammen mit meinem Prüfer erarbeitet und <mhm> mein Prüfer hat @voll die Ahnung <mhm> also bitteschön." (JG, I2, Z. 138-144)

Johanna Grünspecht beschreibt retrospektiv ihre eigene Reaktion in der Situation als ein „perplex“-Sein. Unter Bezugnahme auf die vorangegangene Passage („[e]s […] [hat] funktioniert“) zeigt sich das „perplex“-Sein hier als eine (positive) Verblüffung denn als eine negativ konnotierte Betroffenheit oder Verwirrung, was durch das einleitende Lachen untermalt wird. Das überrascht-Sein darüber, „dass [sie] das gemacht habe“, liegt für sie in der durch ein kausales „weil“ angeschlossenen Argumentationslinie, dass sie sich „eigentlich […] scheue, sowas zu tun“. Mit der „[S]cheu[.]“, also der Furcht, den Hemmungen oder den Bedenken, taucht hier der explizit genannte Grund für das „perplex[-Sein]“ auf. Damit stellt sie sich auf kommunikativer Ebene erstmals als ängstlich und krisenscheu dar, welches sich nicht mit der rekonstruierten Orientierung der Krisenmanagerin deckt. Das einschränkende „eigentlich“ relativiert jedoch die sich zugeschriebene „[S]cheu[.]“. Homolog zeigt sich das „perplex[-Sein]“ als nur „so ’n […] bisschen“ vorherrschend. Die hier vorliegende Sequenz stellt damit die generelle Schwierigkeit, sich dem betreuenden Lehrer in den Weg zu stellen, heraus und untermauert damit ihre Leistung, dies nicht nur überhaupt, sondern auch noch erfolgreich getan zu haben.

Nach dem kontrastiven „aber“, markiert das öffnende „also“ das nun Folgende als Gründe für die Überwindung der „[S]cheu[.]“. Johanna Grünspecht argumentiert, es „lieg[e] […] [vielleicht] auch daran, dass [sie] inzwischen auch zehn Jahre studiert habe“. Dabei fällt die vorsichtige Eingangsformulierung mit dem tentativen „vielleicht“ und der passivischen Konstruktion „[es] lieg[e] […] daran“ auf. Diese kontrastieren maximal mit dem konkreten Verweis auf die „zehn Jahre“, die sie nun bereits „studiert habe“. Diese lange Dauer des Studiums wird damit für sie offenbar zur Basis für die Auseinandersetzung mit Burkhard, unbenommen ob es sich hierbei um eine tatsächliche Jahresangabe oder einen Hinweis auf eine als lang empfundene Phase handelt.[45] Dies wird zudem im von ihr genutzten „auch“ deutlich, was sie auf eine mit Burkhard vergleichbare Kompetenzstufe zu heben scheint, der als impliziter Vergleichshorizont auftaucht. Beide Lesarten zeigen sich insofern homolog, als sie mit einem „und“, welches eher einen explikativen als einen additiv-öffnenden Charakter aufweist, anschließt, sie „hab[e] jetzt aber auch mal ’n bisschen Ahnung von irgendwas und nicht nur [er]“. Die lange Studienzeit wird in einer Parallelstruktur zum „Ahnung-[Haben]“ genannt und steht somit für einen Kompetenzerwerb, bzw. für den „jetz[igen]“ Kompetenzbesitz. Diese „Ahnung“ wird von ihr an dieser Stelle als quantitativ noch nicht so viel („’n bisschen“) und inhaltlich noch nicht spezifiziert („von irgendwas“) präsentiert, scheint aber für eine Messung mit Burkhard zu genügen. Damit lässt sich das „Ahnung“-Haben an sich als positiver Horizont beschreiben. Dies zeigt sich homolog im weiteren Verlauf der Passage, in der Johanna Grünspecht davon spricht, „[s]ich […] fachlich kompetent gefühlt [zu] hab[en]“, welches durch das kausale „dadurch“ explizit auf die vorherige Sequenz hinweist und sich homolog zur Fachorientierung zeigt. Auch hier taucht die Unbestimmtheit in Form eines „irgendwie“ auf, welches das Gefühl der eigenen Kompetenz zwar als vage und diffus, dennoch als existent beschreibt.

45 Da es sich um die Wahrnehmung von Johanna Grünspecht handelt, gilt es nicht zu hinterfragen, inwiefern es sich um 10 Semester statt 10 Jahre handelt, wenn man ihr Alter von 26 Jahren betrachtet.

Die direkte Ansprache „du“, mit der sie sich an die imaginative Auseinandersetzung mit Burkhard rückbesinnt, unterstreicht die Dichte dieses Segments. In ihr liegt nicht nur eine Forderung der Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Kompetenz durch den Anderen, sondern auch ein Aufwiegen der eigenen Kompetenz gegenüber der des Anderen. Auch die erinnerte gedankliche Rede („und mir denke“) untermalt diese Dichte. Dass diese Gegenüberstellung nur ‚gedacht‘ und nicht verbal und explizit geäußert wird, zeigt jedoch auch die Schwierigkeit des direkten fachlichen Konfrontationskurses mit dem Lehrer. Die dichotome Sicht auf sich selbst und Burkhard erfährt im direkten Vergleich ihrer Kompetenzen eine weitere Zuspitzung.
Das additive „und“ fügt die Tatsache, „[ei]ne Position“ zu haben, als weiteren Aspekt zur eigenen Kompetenz hinzu, wobei die Lesarten des Ranges oder der Stellung auf der einen Seite und die des Standpunktes auf der anderen Seite weitestgehend übereinstimmen. Insgesamt scheint es ihr ihre Fachexpertise zu ermöglichen, eine Position oder zumindest „das Gefühl“ davon zu haben. Dies zeigt sich fallimmanent auch darin, dass sie ihren Lernzuwachs argumentativ dadurch darlegt, „gelernt [zu haben, ihre] Position zu vertreten“ (JG I2, Z. 102). Dieses wird im Folgenden um eine Steigerungsfigur erweitert, indem die „[Positions]erarbeit[ung]“ nicht allein ihr, sondern ihr und ihrem „Prüfer“ zugeschrieben wird. Die Steigerung vollzieht sich insofern, als dem Prüfer „voll die Ahnung“ zugeschrieben wird. Damit manifestiert sich die Lesart der Position als Standpunkt, der gemeinsam mit Herrn Zoller erarbeitet wurde. Neben ihrer „Ahnung“, die bereits ausreicht, um sich mit Burkhard messen zu können, kann sie auf die große Kompetenz des Prüfers[46] zurückgreifen. Auch hier findet sich homolog die Darstellung der Zusammenarbeit mit Herrn Zoller als ‚gemeinsame‘ Arbeit wieder, die konträr zur als dichotom dargestellten Zusammenarbeit mit Burkhard erscheint. Die von ihr schließende Bemerkung „also bitteschön“ wirkt im Sinne eines finalen Argumentes, welches die These, sie habe aufgrund ihrer eigenen Expertise sowie der von Herrn Zoller eine Position gefunden, bestätigt.
Insgesamt lassen die strukturiert dargestellten Gründe auf die bereits erfolgte reflexive Durcharbeitung des Erlebten schließen. Es fällt auf, dass die drei Personen, die im (gedanklichen) Aushandlungsprozess anwesend waren, sie selbst, Burkhard und Herr Zoller, gemäß ihrer *fachlichen Kompetenzen eingeschätzt* werden. Daraus ergibt sich, wer zur Frage nach der Projektgestaltung eigentlich mitspracheberechtigt ist. Fachliche Kompetenz wird hiermit also zum zentralen Aspekt für Zusammenarbeit. Darüber hinaus verschärfen sich die zwei Formen der Zusammenarbeit in dieser Passage: *gemeinsames Arbeiten vs. oppositionelles Kontrastieren* und finden in Herrn Zoller und Burkhard je personenbezogene Erscheinungen, wodurch Professor Zoller den positiven Gegenhorizont zu Burkhard bildet. Zusätzlich fällt die bereits in I1 herausgearbeitete *Norm der „Position[swahrung]“* auf. Abgeschwächt wird diese Darstellung durch den vermehrten Verweis auf die „Gefühl[sebene]“, die sich konträr zu Johanna Grünspechts eigenen starken Setzungen („also bitteschön“) verhält, ihren Beschreibungen aber gleichsam keinen Raum zur Kritik bietet, da es eben nur ihr „Gefühl“ ist. Der Verweis darauf, dass sie sich eigentlich eher „scheue“, scheint im Gesamtzusammenhang eher den Aspekt der bemerkenswerten Leistung der Positionswahrung ihrerseits zu untermalen. Dies wird fallimmanent auch in einer weiteren Sequenz deutlich, in der sie äußert, es sei im „SPP […] ja nicht so angedacht, dass man sich behaupten [.] muss […] vor andern Lehrern[,] […] aber in dem Fall war's dann halt so und es war […] auch gut“ (JG I2, Z. 153-155). Sie positioniert sich damit exklusiv als Person, die auf überdurchschnittliche und nicht reguläre „[H]erausforder[ungen]“ im SPP getroffen ist, diese meistern musste und dies auch getan hat.

46 Der Prüfer fällt mit der Person des Begleitdozierenden Herrn Zoller zusammen, da dieser auch der Masterarbeitsbetreuende ist.

Im Rahmen einer immanenten Nachfrage zum Treffen mit Burkhard, bei dem sie gesagt habe, sie möchte es anders machen, erzählt sie mit bewertender Hintergrundkonstruktion, dass sie dann Kontakt zu den „ander[e]n Lehrern“ hatte, die sie dann interviewt habe, wodurch sie „Frieden“ schließen konnte mit dem Projekt.

> Und danach ähm hat=hat‘s sich dann immer mehr äh auf so ’ne schöne Art wieder eingependelt, indem äh ich den Kontakt zu den andern Lehrern auf einmal hatte. <mhm> Mit vieren, mit denen ich mein Interview gemacht hab‘ und dann war‘s irgendwie gut. Dann hatte ich meinen Frieden damit, weil ich gemerkt hab‘: ok, da ist ’nen Interesse daran, dass ich das überhaupt mache <mhm> und da wird irgendwie ein Potenzial drin gesehen und die freuen sich darüber <mhm> und ähm denen hat das auch was gebracht. Also diese Interviewsituation (stellt etwas auf dem Tisch ab), da wurde im Interview auch ähm von denen mehrmals thematisiert, dass sie sich noch nie darüber ausgetauscht haben und sich grad total @freuen@, dass sie einen Raum haben, um darüber zu sprechen. (JG, I2, Z. 233-241)

Eingeleitet mit einem narrativen „und danach“ erzählt Johanna Grünspecht, „[e]s“ habe sich dann „immer mehr […] auf so ’ne schöne Art wieder eingependelt“. Die inhaltliche Füllung des „[e]s“ bleibt hier erst einmal unklar. Fallimmanent mit den Metaphern „ins Schwanken-[K]ommen“ und „holperig“-Sein verbunden, entsteht die Lesart, dass es sich hierbei um den gesamten Projektfortgang handelt. In der Fokussierungsmetapher des „[E]in[..]pendel[ns]“ findet sich ebenfalls die bereits vorab rekonstruierte Bewegung wieder, die durch die Auf- und Abbewegung eher an das Holprige als an das Schwanken erinnert. Überdies ist die neue Bewegungsart gleichmäßig und vorhersehbar und stellt somit einen Kontrast zum vorab Beschriebenen dar. Nach den ständigen Veränderungen des Aufs und Abs beschreibt Johanna Grünspecht die Situation nun als in ein bestimmtes Gleichgewicht, in seine Mitte zurückkehrend. Die Hintergrundkonstruktion der Bewertung, die sich in der Zuschreibung der „schöne[n] Art“ findet, untermalt die positiv evaluierte Sicht auf das sich-Einpendeln.
Mit dem kausalen Verweis „indem“ führt Johanna Grünspecht „den Kontakt zu den ander[e]n Lehrern“ als Grund für das „[E]in[..]pendel[n]“ an. Auch hier tritt das „Kontakt“-Haben, also in weitestem Sinne die Zusammenarbeit, als Rettung auf, welche sich homolog zur Rettung durch den Zusammenschluss mit Adrian Schuster gestaltet. Auffällig ist außerdem die zeitliche Bestimmung, das Ganze sei „auf einmal“ so gewesen. Dies stellt die Situation eher als plötzlich und möglicherweise auch überraschend eintretend dar, was sich eher kontrastiv zum von ihr dargestellten Einfordern der Mailadressen und Aufnehmen des Kontaktes verhält. Gleichsam ist aber auch die Lesart von ‚in einem Rutsch‘ oder ‚ohne Unterbrechung‘ möglich. Hiermit würde das „auf einmal“ einen positiven Gegenhorizont zu den vorher beschriebenen stetigen Veränderungen oder Unklarheiten abbilden. Insgesamt rücken die „ander[e]n Lehrer[]“ als positiver Horizont zu Burkhard in den Blick, indem der Verweis auf die „ander[e]n“ die Differenz zu dem oder den ‚einen‘ eröffnet, der oder die ebenfalls zur Gruppe der Lehrer*innen gehört oder gehören. Dadurch spiegelt sich Burkhard nicht nur auf expliziter, sondern auch auf impliziter Ebene als negativer Horizont wider. Während Burkhard zwar einerseits in seiner Lehrerrolle, jedoch auch als Individuum auftritt, bilden die „ander[e]n“ Lehrer*innen ein Kollektiv, welches auch als „die [V]ier[..]“ auftritt und der Figur Burkhards etwas entgegensetzen können. Im bewertenden Einschub „dann war’s irgendwie gut“ rückt erneut ein „[e]s“ in den Blick, welches rückverweisend auf die erste Sequenz dieser Passage erneut das Projekt selbst bewertend in den Blick zu nehmen scheint. Homolog zum positiven Horizont des „[E]in[..]pendel[ns]“, welches sich auf die Prozesshaftigkeit des Projektes bezieht, taucht hier die positive Statusbeschreibung „[e]s [war] irgendwie gut“ auf, welche sich in einem zeitlichen „und dann“ fast kausal an den Kontakt mit den Lehrkräften anschließt. Die leichte Unbestimmtheit des „gut“-Seins

drückt sich im „irgendwie“ aus, welches letzterem einen nicht ohne Weiteres guten Zustand beimisst, der beispielsweise auf eine Art von Kompromiss oder ein sich-Arrangieren verweisen könnte. Homolog zeigt sich dies im Anschlusssegment „[d]ann hatte ich meinen Frieden damit“. Auch hier steht die zeitlich-kausale Folge des „[d]ann“ in direktem Verweis auf den Kontakt zu den „ander[e]n Lehrern“. Die Aussage „[ich] hatte [...] meinen Frieden damit“ klingt wie eine statische Variante der prozesshaften Formulierung ‚seinen Frieden mit etwas machen‘. Durch Vergleichsstrukturen wie „sich ‚damit‘ aussöhnen“, „sich ‚damit‘ abfinden“, ‚sich nicht länger dagegen auflehnen‘ manifestiert sich die Lesart des Kompromisses oder des sich-Arrangierens. Einerseits wird darin die nicht vollständige Zufriedenheit der Situation deutlich, und andererseits manifestiert sich eine gewisse Milde und Akzeptanz der Lage. Im immanenten Fallvergleich (auch zu I1) fällt die Wortwahl des „Frieden[s]“ auf. Der Frieden taucht hier als Gegenpol auf, worin sich ihr Bild von Zusammenarbeit im übertragenen Sinne als Krieg und Frieden und damit als stetiger Aushandlungsprozess beschreiben lässt.
Im weiteren Verlauf der Passage schließt Johanna Grünspecht mit dem kausalen „weil“ die Bestimmung des „Frieden[s]“ an. Mit der erzählenden Einleitung, dass sie „gemerkt hab[e]“, verweist sie auf einen Realisierungsprozess ihrerseits, der zum Frieden geführt habe. Damit zeigt sich der Frieden als ein gedanklicher und innerer Frieden, weniger als Produkt eines sozialen Aushandlungsprozesses zweier Menschen oder Parteien. Im Rahmen der Darstellung ihres „[M]erk[ens]“ äußert sie, dass „[ein] Interesse daran [vorhanden sei], dass [sie] das überhaupt mache“. Mit dem Verweis auf das „Interesse“ der „ander[e]n Lehrer[.]“ lässt sie diese als positiven Gegenhorizont zu Burkhard erscheinen. Die Pointierung des „überhaupt [M]ache[ns]“ verdeutlichen Johanna Grünspechts Zweifel daran, Burkhard hätte „überhaupt“ also generell Interesse an der Umsetzung. Damit zeigt sich Interesse auf kommunikativer Ebene als eine für Johanna Grünspecht essentielle Voraussetzung für Zusammenarbeit. Mit dem Zusatz des „daran“ wird außerdem deutlich, dass es grundlegend eher um ein inhalts- oder sachbezogenes als um ein personenbezogenes Interesse geht, was den Inhalt oder die Sache ins Zentrum der Zusammenarbeit rückt. Dies spiegelt homolog ihre Orientierung bezüglich Fachlichkeit und Beziehungsgestaltung wider, indem auch hier der Inhalt der Kern ist und die Beziehung darum herum entsteht. Dies lässt sie auch hier maximal kontrastierend zu Adrian Schuster erscheinen, indem dieser von Burkhard als ganze Person und damit vom fehlenden Interesse auf personenbezogener Ebene enttäuscht ist.
Im weiteren Verlauf der Sequenz wird das positive Bild der „ander[e]n Lehrer[]“ angereichert. Sie fügt hierbei zum „Interesse“ hinzu, dass diese „irgendwie ein Potenzial drin [..]sehen“, dass „die [sich darüber] freuen“ und dass es „denen [...] was gebracht [hat]“. Johanna Grünspecht eröffnet damit mehrere Ebenen, an denen sie den gemachten „Frieden“ aufspannt. Neben dem „Interesse“ wird hier das Nützlichkeitsargument angeführt, dass es den Lehrer*innen etwas „gebracht“ hat und dass sie „Potenzial d[a]rin [..]sehen“. Auch wenn beide Aspekte mit einem das Ausmaß der Wirkung mindernden Zusatz („irgendwie ein Potenzial“; „was gebracht“) versehen sind, so zeigt sich eindeutig die Nützlichkeit und damit die Sinnhaftigkeit ihres Projekts. Daneben steht die emotionale Rückspiegelung, die sie durch die „ander[e]n Lehrer[]“ erhält, indem sie sowohl auf beschreibender Ebene mit argumentativer Hintergrundkonstruktion („und die freuen sich darüber“) als auch auf erzählender Ebene („und sich grad total @ freuen@, dass sie einen Raum haben“) von der „[F]reu[de]“ der Lehrer*innen berichtet, für die sie mit ihrem Projekt gesorgt hat. Es zeigt sich außerdem ein weiterer Kontrast, indem sie als „Raum“-Öffnerin und damit als Möglichkeitsgebende, nicht wie bei Burkhard als Raum- und Möglichkeitssuchende, erscheint. Nicht nur, dass sie überhaupt einen „Raum“ eröffnet,

dazu auch noch einen, der „noch nie" eröffnet wurde. Dies wird einerseits in der gesteigerten „[F]reu[de]" deutlich, die sich im vorangestellten „total" ausdrückt, und andererseits im Zusatz der „mehrmal[igen] [T]hematisier[ung]". Darin bildet sich die Orientierung an Eigenaktivität und aktiver Selbstgestaltung ab.
Insgesamt lassen sich die „ander[e]n Lehrer[*innen]" als Gegenhorizont zu Burkhard rekonstruieren. Während Letzterem fehlendes Interesse und Engagement zugeschrieben wird, erscheinen die „ander[e]n Lehrer[*innen]" aus der Sicht Johanna Grünspechts als interessiert und engagiert. Die von ihr genannte „persönliche Bindung" habe ein Gefühl der „[S]chuld[.]" diesen Lehrer*innen gegenüber entstehen lassen, denen „auch was geben" zu wollen (JG, I2, Z. 781-785). Mit dem Verweis auf die „Bindung" zu den Lehrkräften, markiert sie erneut den Kontrast zu Burkhard, zu dem sie „keinen Zugang" bekommt. Diesem Kontakt zu und der Zusammenarbeit mit dieser Gruppe spricht sie kausal die Stabilisierung des Projektes zu, da es sich dadurch wieder „eingependelt" habe. Homolog zum Zusammenschluss mit Adrian Schuster lässt sich Zusammenarbeit auch hier als Rettung beschreiben. Neben *Interesse und Engagement* zeigt sich die *sachbezogene Orientierung* als notwendige Komponente von Zusammenarbeit. Zusammenarbeit wird insgesamt von Johanna Grünspecht also sowohl als destabilisierend als auch als stabilisierend wahrgenommen. In einer weiteren Passage argumentiert sie auf expliziter Ebene, es sei ihr „ehrlich gesagt auch zu doof, da hinterherzurennen". Mit diesem nicht-Akzeptieren, als gesteigerte und kraftaufwändige Form des Hinterherlaufens stellt sie sich auf konjunktiver Ebene gegen die übergeordnete Stellung Burkhards. Die Zusammenarbeit mit Burkhard zeigt sich daher nicht nur als *Aushandlung,* was ja auch eine Koalition möglich gemacht hätte, sondern eher noch als *oppositionell.* Insgesamt zeigt sich, dass sie versucht, Kontrolle über den Projektverlauf zu erlangen und das Projekt verstärkt eigenaktiv an sich zu binden. Damit entzieht sie Burkhard nicht nur die Steuerung, sondern auch das Endprodukt. Es zeigt sich also bei nicht nach ihren Vorstellungen ablaufender Zusammenarbeit die von ihr ausgehende Auflösung der Zusammenarbeit in einer Form der *Selbstermächtigung.*

Wie bereits in vorangegangen Passagen deutlich wurde, spielt auch die Zusammenarbeit mit Adrian Schuster für Johanna Grünspecht eine entscheidende Rolle. Das Zusammenhandeln mit Adrian Schuster wird von Beginn an als von Gemeinschaft geprägt beschrieben und als positiver Horizont auf privater Ebene präsentiert. Im Weiteren verlässt sie diese private Ebene und beschreibt in einer erzählenden Passage, dass sie sich bezüglich des Masterarbeitsschreiben zusammengetan hätten. Sie beschreibt die Zusammenarbeit in diesem Masterarbeitsschreibteam als „Gewinn", wobei sie die Form der Zusammenarbeit, sie treffen sich, schreiben und machen Pausen, als „eigenartig" bewertet.

> „Und dann haben wir halt ähm=wir haben gemerkt, dass wir eigentlich beide voll die Hänger sind, wenn‘s um so Fristen geht und um <mhm> so Unikram und haben gesagt (schlägt auf den Tisch) ok wir machen das jetzt irgendwie zusammen. Und es war halt ganz äh schräg, weil wir uns voll nicht kannten. Und wir haben dann aber gesagt: so wir setzen uns jetzt aber zusammen. Wir sind dann auch immer zusammen ins Masterseminar gegangen <mhm> und dann hab‘ ich=hab‘ ich ihn am Anfang so ein bisschen mitgezogen und hab‘ gesagt: ich geb‘ meine Masterarbeit am 22. Juli ab und du auch! @(.)@ Ja ok! Und dann äh=jetzt läuft‘s aber ganz gut, also wir sehen uns im Moment halt viermal die Woche. Weil wir ja zusammen Masterarbeit schreiben <ach> und wir treffen uns immer beieinander. Immer abwechselnd. Er war jetzt zum Beispiel ähm gestern bei mir () und dann äh trinken wir ’nen Kaffee, dann schreiben wir den ganzen Tag, gehen zwischendurch rauchen und abends sagen wir tschüüß und @(.)@ joa, ist ganz cool <mhm> so. [...] Das war ganz=also das war echt ’nen Gewinn @lacht@ <mhm> oder ist ’nen Gewinn. <mhm> Da haben wir jetzt auch äh vor ’n paar Tagen mal drüber geredet, dass das ganz schön lustig ist oder schräg ist, sich so konstruiert so viel zu treffen. <mhm> Ne, eigentlich hat=macht

> man das ja so, wenn man sagt: och wir verstehen uns gut ok dann <mhm> lass‘ doch mal ’nen Kaffee trinken gehen. Und bei uns war das so, dass wir das echt ähm, dass wir Termine gemacht haben aber in=im=im Endeffekt hilft uns das beiden sehr. <mhm> (.) So diese gegenseitige Verpflichtung, (stellt etwas auf dem Tisch ab) wenn wir uns sehen, schreiben wir Masterarbeit. […]“ (JG, I2, Z. 643-661).

Johanna schließt mit einem narrativen „[u]nd dann“ an die vorangegangene Sequenz zum Wiedererkennen im Seminar an. Sie hätten „dann“ „gemerkt, dass [sie] eigentlich beide voll die Hänger s[eien]“. Die gegenseitige Selbstidentifikation bzw. Selbstbezeichnung als „Hänger“ scheint zumindest in der Retrospektive eine Vergemeinschaftungsfunktion zu erfüllen. Während Johanna Grünspecht ihre Zusammenarbeit mit Burkhard über Abgrenzung beschreibt, wird bei Adrian Schuster das Gemeinsame von Beginn an herausgehoben. Die Selbstbeschreibung als „Hänger“ bezeichnet im eigentlichen Wortsinn einen Anhänger, der immer hinter ein sich bewegendes Fahrzeug gehängt werden muss, um sich fortzubewegen. Im übertragenen Sinne können mit der Bezeichnung „Hänger“ also Menschen beschrieben werden, die Energie von außen brauchen, um sich in Bewegung zu setzen. Letztere Lesart spricht eher für eine jugendsprachliche Bezeichnung einer Person, die ‚abhängt‘, also ‚chillt‘ und sich entspannt. Dies wird durch das bestärkende „voll“ untermalt. Diese Selbstbeschreibung auf kommunikativer Ebene eröffnet ein konträres Bild zu dem bislang rekonstruierten Habitus als selbstgestalterische und aktive Person. Das explikative „eigentlich“ unterstreicht diese Diskrepanz und wirft die Frage auf, inwiefern es sich hierbei um ein gleichmäßig ihnen beiden zuzuschreibendes Charakteristikum handelt oder ob sich hierin die Lesart der gemeinsam erzeugten Vergangenheit widerspiegelt. Für letzteres spricht ein offenbar gemeinsames Durchsprechen, welches das gemeinsame „[M]erk[en]“ verdeutlicht. Entgegen der gerade postulierten Lesart, sie entwerfe sich hier im Sinne der Vergemeinschaftung als größere[.] „Hänger[in]“ als sie eigentlich sei, wird im weiteren Verlauf der Passage das „Hänger“-Sein auf einen bestimmten Bereich fokussiert, nämlich den der „Fristen“ und des „Unikram[s]“. Entgegen der Bereiche, in denen sich Johanna Grünspecht in I1 und I2 als aktiv dargestellt hat, benennt sie zumindest auf expliziter Ebene den organisatorischen Bereich als einen, in dem sie nicht die Eigenaktivität hervorbringt, von der sie explizit sagt, diese gern haben zu wollen. Mit einem additiven „und“ angeschlossen fügt sie als Schlussfolgerung des „Hänger“-Seins ihren gemeinsamen Beschluss, „das jetzt irgendwie zusammen [zu machen]“, hinzu. Die Idee sich als „Hänger“ zusammenzuschließen erinnert an das Konzept der Trainingspartner, die ohne einander nicht die notwendige Energie haben und die gegenseitige Motivation brauchen.

In einem bewertenden Einschub benennt Johanna Grünspecht den Zusammenschluss als „ganz […] schräg“, also als eigenartig oder sonderbar. Die kausale Erklärung für diese empfundene Eigenartigkeit der Situation folgt mit einem „weil“ eingeleitet in der Äußerung, dass sie sich „voll nicht kannten“. Dies verhält sich einerseits konträr zur in der vorherigen Sequenz rekonstruierten gemeinsamen privaten Vergangenheit und andererseits homolog zum im weiteren Verlauf der Sequenz wiederholten Verweis darauf, dass es „schräg“, aber auch „lustig“ sei, „sich so konstruiert […] zu treffen“. Daraus lässt sich erst einmal festhalten, dass es insbesondere das Ausmaß und das Arrangement ist, welches die Zusammenarbeit mit Adrian eigenartig macht. Unklar bleibt, ob das „das“ in der dichten wiederholten wörtlichen Rede „ok, wir machen das jetzt […] zusammen“ das SPP allgemein, die Schulbesuche und/oder die Masterarbeit beschreibt. Von einem erst genannten „wir setzten uns jetzt aber zusammen“ geht es, mit narrativem „dann“ angeschlossen, über zu einem „[w]ir sind dann auch immer zusammen ins Masterseminar gegangen.“ Mit der Masterarbeit erfährt der Zusammenschluss eine inhaltliche Füllung. Sowohl die Verweise auf das Temporäre („jetzt“) als auch auf das Andauernde („immer zusam-

men ins Masterseminar“) verdeutlichen die Zusammenarbeit nach den anfänglichen Unsicherheiten verstärkt als Routinisierung. Obgleich auch für Johanna Grünspecht Sozialbeziehungen notwendiger Teil von Zusammenarbeit sind, sind diese weniger exklusiv als bei Adrian Schuster. Mit einem weiteren narrativen „und dann“ angeschlossen, fügt sie hinzu, sie habe „ihn am Anfang so ein bisschen mitgezogen“. Im Vergleich zur Selbstdarstellung als „Hänger“, taucht im Rahmen dieser erzählenden Sequenz die Orientierung an aktiver Gestaltung des Kontextes erneut auf. Dem vorab forcierten Bild des passiven „Hänger[s]“, der von einer externen Energiequelle abhängig ist, wird an dieser Stelle das Bild des „[M]it[..]z[iehens]“ entgegengehalten. Hierbei tritt Johanna Grünspecht im Vergleich zum „Hänger“ nicht nur als fähig auf, sich selbst ausreichend Antrieb zu geben, sondern darüber hinaus einer zweiten Person Energie abzugeben. So wird im „[M]it[..]z[iehen]“ eine erhöhte Energie deutlich. Auch wenn diese nur zeitlich begrenzt („am Anfang“) und von eingeschränkter Intensität („so ein bisschen“) war, so kontrastiert dies doch mit der eigenen Darstellung als „Hänger“. Es zeigt sich außerdem ein Kontrast zu Adrian Schusters Beschreibung, sie seien gemeinsam „[durch das Projekt] durchspaziert“ (AS I2, Z. 419). Damit tritt die Lesart der Eigenpositionierung als „Hänger[in]“ als Vergemeinschaftung oder einer gemeinsam erzeugten Vergangenheit hervor. Diese verdichtet sich in der anschließenden Sequenz, in der Johanna Grünspecht in erinnerter wörtlicher Rede wiedergibt, angekündigt zu haben, sie „geb[e][ihre] Masterarbeit am 22. Juli ab“ und Adrian Schuster mit einem „und du auch“ adressiert zu haben. Durch den Gebrauch des Imperativs bekommt das vorab genannte „so ein bisschen mitgezogen“ eine sehr deutliche Ausgestaltung. Ihr Umgang mit dem eigenen „Hänger“-Sein ist damit die proaktive Überwindung sowie die Verpflichtung einer weiteren Person, sich ihr anzuschließen. Sie ist damit in der Situation, zur Überwindung der eigenen Antriebslosigkeit eine weitere Person zu brauchen, die sie in Adrian Schuster findet, der ihrer Beschreibung zufolge ihrer Anweisung folgt („Ja ok!“).

Im weiteren Verlauf beschreibt sie die Zusammenarbeit genauer und bewertet diese zu Beginn erst einmal als „ganz gut“, wobei das vorangestellte „aber“ auffällt, da der Bezug dieses Kontrastes unklar bleibt. An ihrem Verweis auf ihre „[m]oment[an] […] viermal die Woche“ stattfindenden Treffen fällt nicht nur die exakte Nennung, sondern auch die Häufigkeit der Treffen auf. Der Verweis auf ihre Treffen an vier von fünf Werktagen macht das Ausmaß ihrer Zusammenarbeit objektiv einschätzbar. Nicht nur das zeitliche Ausmaß, sondern auch die Lokalität der Treffen, die im Ausdruck des „[B]eieinanders“ auf ihre jeweiligen privaten Wohnsituationen verweisen, und der mit einem kausalen „[w]eil“ angeschlossene Grund des „zusammen Masterarbeit-[S]chreiben[s]“ verdeutlichen die von ihr bereits vorab und auch anschließend vorgenommene Wertung als „schräg“. Die Beschreibung der konkreten Situation dieses gemeinsamen Arbeitens führt Johanna Grünspecht im Folgenden aus, indem sie sagt, gestern wäre „[e]r […] jetzt zum Beispiel […] bei [ih]r [gewesen]“. Sie würden „dann […] Kaffee [trinken], dann […] den ganzen Tag [schreiben], […] zwischendurch rauchen [gehen] und abends [würden sie] […] tschüüß [sagen]“. Die Beschreibung scheint nicht nur, wie angekündigt, das spezifische „gest[rige]“ Treffen widerzuspiegeln, sondern scheint durch die Textsorte der Beschreibung ein generelles Ablaufmuster ihrer Treffen abzubilden. Die persönliche Rahmung des Settings, welche bereits mit Blick auf die Örtlichkeit der Treffen angesprochen wurde, wird hier um die rahmenden Faktoren des „Kaffee[-Trinkens]“ und des „[R]auchen[s]“ erweitert. Dagegen taucht als tagesfüllende Aktivität das „[S]chreiben“ auf, welches den Kern der Zusammenarbeit im nicht-Privaten verortet. Auch die explizite Nennung des abends „tschüüß[-Sagen]“ unterstreicht deutlich das Ende der Zusammenarbeit, welches vor dem Beginn des privaten Abends liegt. Die Kombination aus Privatem und Beruflichem verleihen der Zusammenarbeit aus ihrer

Sicht eine „schräg[e]“ Note, was für eine generelle Orientierung an Abgrenzung der beiden Bereiche sprechen würde. Fallexmanent verglichen, taucht diese „konstruiert[e]“ Situation in Adrian Schusters Beschreibung nicht als „schräg“ auf, womit Privates und Berufliches für ihn näher beieinander liegen.
Rückbezüglich auf die Selbstbezeichnung als „Hänger“ deutet sich hier an, dass Johanna Grünspecht einen zweiten „Hänger“ braucht, um zur ‚Mitzieherin‘ zu werden. Auch in der hier beschriebenen Ablauflogik ihrer Treffen wird deutlich, dass es ihr um Strukturierung geht, für die sie Adrian Schuster oder einen anderen ‚Trainingspartner‘ braucht. Sie schlussfolgert resümierend, dass es „echt [ei]n Gewinn“ gewesen sei. Damit gibt sie der Zusammenarbeit die Note eines Ertrages oder einer Ausbeute, bei dem der Outcome höher als der Einsatz ist. Mit dem „das“ verweist sie eindeutig auf das Sach- bzw. Tätigkeitsbezogene, während es Adrian Schuster bei der Positivevaluation explizit um die Person Johannas geht. Dies spiegelt sich homolog in der bewertenden Evaluation wieder, „aber [es] [...] h[e]lf[e] [ihnen] [...] beiden sehr“. Mit dem kontrastierenden „aber“ verweist Johanna Grünspecht zurück auf die vorab von ihr als „schräg“ bewertete Art, sich „so konstruiert [...] zu treffen“, und argumentiert, es hätte ihnen beiden „sehr“ „[ge]h[o]lf[en]“. Das Zusammenspiel von einer so großen Häufigkeit an Treffen im privaten Kontext sei ihr nur bekannt, wenn sie sich mit jemandem „[gut] versteh[t]“ und daher „[ei]nen Kaffee trinken geh[t]“. Dennoch, so drückt sich im kontrastierenden „aber“ aus, „h[e]lf[e] [...] diese gegenseitige Verpflichtung [sehr]“. Hier wird die Metaphorik der Trainingspartnerschaft besonders deutlich, da es um die „gegenseitige Verpflichtung“ geht, die bedeutet, dass „wenn [sie sich] sehen, [dann] schreiben [sie an ihren] Masterarbeit[en]“. Die vorab beschriebene Tatsache, dass sie sich viermal pro Woche treffen und die hier präsentierte Kausalreaktion verdeutlichen, dass für Johanna Grünspecht Zusammenarbeit die Verpflichtung zur Arbeit an der Sache bedeutet. Dies wird auch in der Singularnennung der „Masterarbeit“ deutlich, in der seine und ihre Masterarbeit zusammenfallen.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Johanna Grünspecht bei der Eigennennung als „Hänger“ das Organisatorische, nicht das Inhaltliche im Fokus steht. Durch den Zusammenschluss mit einem weiteren „Hänger“ kann sie wieder die *aktive Position der Mitzieherin* einnehmen und ihrer *Identitätsnorm der aktiven Selbstgestaltung* entsprechen. Ihre Orientierung bezüglich Zusammenarbeit lässt sich daher als Bündnis begreifen, durch welches *Verantwortlichkeiten der Sache* gegenüber entstehen, die sie aus sich selbst (zumindest in dem Maße) nicht hervorbringen würde. Dies untermalt die Rolle bzw. Funktion Adrian Schusters und bildet damit im fallexmanenten Vergleich einen starken Kontrast zu Letzterem selbst, für den Johanna Grünspecht als Person exklusiv wird. Dies zeigt sich homolog in einer anderen Passage, in der Johanna Grünspecht gleichwohl anmerkt, dass der Zusammenarbeitspartner nicht beliebig ist, denn „[e]s muss natürlich auch passen von der Art zu arbeiten“ (JG, I2, Z. 716-717). Mit dem Verweis darauf, dass sie gern „[ei]n bisschen Musik dabei [höre]“ (Z. 717-718) oder nicht „erst um neun Uhr abends an[fange]“ (Z. 720-721), benennt sie Merkmale, die ihr bei der Zusammenarbeit wichtig sind und die sozusagen die *soziale Passungsfähigkeit* von ihr und Adrian Schuster („und das hat bei uns ganz gut gepasst“ (JG, I2, Z. 718-719)) ausmachen. Damit kommen nicht alle, aber dennoch mehrere Personen als ihr*ihre Partner*in in Frage. Im Vergleich zu Adrian Schuster, der die Zusammenarbeit mit Johanna Grünspecht als eine entstehende „[...F]reund[schaft]“ (AS I2, Z. 460) begreift, wird von letzterer stets der Sachbezug („wenn wir uns sehen, schreiben wir Masterarbeit“), sowie die soziale Verpflichtungsstruktur („es ging eher darum [ei]ne Struktur zu haben“ aufgerufen (JG I2, Z. 747-748). Dies führt auch dazu, dass sie die Treffen grundsätzlich als „schräg“ empfindet, da die Intensität und die Örtlichkeiten eigentlich einem

freundschaftlichen Modus entsprechen, hier aber in den Arbeitskontext übertragen werden. Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich Zusammenarbeit zeigt sich daher als *sach- oder tätigkeitsbezogen*, sowie *strukturerzeugend* und *verpflichtend* und ist an ihrer aktiven Selbstgestaltung ausgerichtet.

Neben der Zusammenarbeit mit Adrian Schuster beim Masterarbeitsschreiben, wird in der folgenden Passage deutlich, dass die Zusammenarbeit sich ebenfalls auf die Durchführung des SPPs bezieht. Auf die immanente Nachfrage, inwiefern es einen Unterschied gemacht habe, mit Adrian Schuster gemeinsam zur Schule zu gehen, beschreibt Johanna Grünspecht im argumentativen Modus, dass sie sich gegenseitig Rückmeldungen geben und sich über das Geschehene austauschen konnten.

> „Ja das hat=das hat einem schon irgendwie Rückendeckung gegeben, <mhm> dass man wusste, ok das passiert jetzt auch grad nicht in 'nem Raum nur zwischen Burkhard und mir, sondern da ist halt jemand dabei. Und andersherum war's glaub ich genauso. <mhm> Dass wir uns auch gegenseitig Einschätzungen geben konnten davon, wie's jetzt=wie das Verhalten ist, <mhm> ne? Und. (..) Joa (..) Also, ja einfach so kollegial <mhm> würde ich sagen. Dass da jemand mit dabei ist und dann konnt' man sich darüber austauschen und dann kann man vielleicht auch mal Dampf ablassen. <mhm> Einmal=na=nach dem Treffen waren wir halt zusammen Döner essen, weil wir @so: Uuuah erstmal 'nen Döner!@ Und das war halt auch ganz schön ne? Dann äh nicht alleine Döner essen zu gehen. Alleine wär' ich glaube ich einfach nach Hause gefahren aber man=also das war schon so 'ne Art der Verarbeitung." (JG, I2, Z. 695-704)

Auf die Frage, ob oder inwiefern es einen Unterschied gemacht habe, antwortet Johanna Grünspecht erst einmal mit einem bestätigenden „[j]a". Im Anschluss daran wird die bereits rekonstruierte Rollenverteilung, in der sie als Mitzieherin vorausgeht und Adrian Schuster nachkommt, direkt im ersten Segment deutlich, indem sie davon spricht, seine Präsenz in der Schule hätte ihr „Rückendeckung" gegeben. Dies impliziert einerseits ihr Vorangehen und sein Hinterherkommen. Andererseits wird die Zusammenarbeit als etwas Sicherheit-Gebendes dargestellt. Auch wenn die Rückendeckung wenig personalisiert dargestellt wird, so liest sich die „Rückendeckung" durchaus als Fokussierungsmetapher, in der sich Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich Zusammenarbeit manifestiert. Rückendeckung lässt sich an dieser Stelle sowohl als eine Form des Beistandes und der umsorgenden Unterstützung lesen als auch als eine Deckung vor Unerwartetem oder im Kampf, die einen vor einem Angriff schützt. Zweitere Lesart würde sich homolog zur Orientierung an Zusammenarbeit als Auseinandersetzung und (potentiell kämpferischer) Aushandlung gestalten. Im weiteren Verlauf der Passage verdichtet sich diese Lesart, da Johanna Grünspecht das „[Wi]ss[en]" darüber, dass „das [...] jetzt auch grad nicht in [ei]nem Raum nur zwischen Burkhard und [ihr] [passiere], sondern da halt jemand dabei [sei]" als Positivargument der Zusammenarbeit mit Adrian anführt. Der Verweis auf die Anwesenheit einer anderen Person beim Treffen stützt die Idee von „Rückendeckung" als Absicherung in einer möglicherweise unsicheren Situation. Es geht hier also darum, nicht allein zu sein bei dem, „[w]as passiert". Auch hier wird deutlich, dass es um „jemand[en]" geht, was den Rollenbezug stärkt und den Personenbezug schwächt.
Während die Sequenz die Lesart der kämpferischen, im Sinne einer defensiv-verteidigenden zweiten Person unterstreicht, wird im weiteren Verlauf der Passage die Lesart des Beistandes und der umsorgenden Unterstützung gestärkt. Sie spricht davon, dass sie sich „gegenseitig Einschätzungen geben konnten". In diesem Segment wird überdies eine Reziprozität deutlich, die sowohl ihre Rolle als Vorweggehende, als auch ihre Hilfsbedürftigkeit mindert und eine symmetrischere Form der Zusammenarbeit zwischen ihnen fokussiert. Dies wird auch in ihrer geäu-

ßerten Vermutung deutlich, dass es „andersherum […] genauso [gewesen sei]". Die zweite Lesart der „Rückendeckung" im Sinne der umsorgenden Unterstützung wird im weiteren Verlauf der Sequenz inhaltlich gefüllt, indem Johanna Grünspecht beschreibt, sie hätten sich „auch gegenseitig Einschätzungen […] [zum] Verhalten" geben können. Indem es um die Abschätzung aber auch die Beurteilung und Bewertung des „Verhalten[s]" geht, funktioniert Zusammenarbeit offenbar auch als Rückmeldeformat. Wessen Verhalten hier genau gemeint ist, bleibt unbestimmt und scheint damit ihr eigenes sowie das Burkhards einzuschließen. Damit verändert sich die Lesart der kämpferischen Rückendeckung und nimmt die Gestalt eines critical friend an, der möglichst objektiv und kritisch das Geschehene beobachtet, um im Nachhinein Rückmeldungen zum Verhalten geben zu können. Neben dem einseitigen „Einschätzungen"-Geben, spricht Johanna Grünspecht auch das zweidimensionale „[A]ustauschen" an. Damit geht es nicht nur um eine eingeforderte Sicht von außen, sondern um eine Art der gemeinsamen Nachbesprechung, der Reflexion des eigenen Verhaltens und des Verhaltens des Anderen.
Der „[K]ollegial[itätsbegriff]", der nur auf Adrian bezogen wird, macht weiterhin auf die Differenz zwischen Burkhard und Adrian aufmerksam. Damit wird eine Konstellation ersichtlich, bei der Burkhard auf der einen und sie und Adrian Schuster auf der anderen Seite stehen. Der „[K]ollegial[itätsbegriff]" unterstreicht überdies erneut die von Johanna Grünspecht fokussierte nicht freundschaftliche, sondern beruflich-professionelle Grundlage der Zusammenarbeit zwischen ihr und Adrian Schuster. Gleichzeitig findet sich in der Art des „[A]ustauschen[s]" eine Emotionalität, wird diese doch u. a. auch als ein „vielleicht auch mal Dampf ablassen" beschrieben. An dieser Stelle verschwindet sie als Person hinter dem unpersönlichen „man", was der Aussage eine gewisse Allgemeingültigkeit zuweist. Die Formulierung des „Dampf-[A]blassen[s]" weist auf eine vorher Bestand habende Drucksituation hin, eine Situation also, die aufgeladen oder angespannt also mit hoher Beanspruchung, Belastung oder Ärger verbunden ist und über das „Dampf-[A]blassen" ausgeglichen wird. Die negative Energie, gleichgültig welche Form sie hat, wird abgelassen und heruntergefahren. Diesen Vorgang präsentiert sie als Austauschprozess im Nachgang an die Treffen mit Burkhard. Neben der Funktion der (objektiven) Rückmeldung oder Einschätzung und dem sachlichen Austausch über die jeweiligen Verhaltensweisen, geht es also bei ihrer Zusammenarbeit auch um das Bereinigen negativer Stimmungen im Sinne einer Psychohygiene.
In der anschließenden kurzen narrativen Sequenz, die mit dem Verweis „[e]inmal" auf eine ganz bestimmte Situation hinweist, erzählt Johanna Grünspecht, Adrian und sie seien „nach dem Treffen […] zusammen Döner essen [gewesen]". Der von ihr hier dargestellte Kausalzusammenhang, der sich im „weil" ausdrückt, wird nicht explizit gefüllt. Die wiederholte Rede deutet aber bereits die Dichte des Segments an. Die Ellipse des redeeinleitenden Verbs im Rahmen dieser erinnerten wörtlichen Rede: „weil wir @ so: Uuuah erstmal 'nen Döner!@" erinnert an eine umgangssprachliche Jugendsprache, in der der Versuch unternommen wird, die wörtlichen Beiträge von sich und anderen möglichst knapp, aber mit wörtlicher Genauigkeit nachzuerzählen und die Zuhörer am Erleben der sich bereits in der Vergangenheit befindlichen Situation teilhaben zu lassen. Das Döner-Essen wird in Form des genutzten Personalpronomens „wir" als kollektiver und vergemeinschaftender Prozess beschrieben. Die bereits angemerkte fehlende Kausalität des Döner-Essens, die das vorangestellte „weil" eigentlich erwarten lässt, drückt sich hier lediglich im langgezogenen Laut „[u]uuah", der Erschöpfung oder auch genervt-Sein aus, dem mit einer bestimmten Ausweichbewegung in eine andere Richtung begegnet wird. Das „erstmal [ei]n[en] Döner"-Essen zeigt sich als Strategie des Beiseitelegens des vorher Geschehenen. Während das vorab genannte „Dampf ablassen" im Sinne einer expliziten Bearbeitung des Gewesenen gedeutet wurde, zeichnet

sich im „[u]uuah, erstmal [ei]nen Döner" das gezielte nicht-Thematisieren ab. Beiden gleich ist dabei aber die Tatsache des Gemeinsamen und der Aufarbeitung des vorab eher negativ konnotierten Geschehenen, was die Lesart der Zusammenarbeit als Psychohygiene stärkt. Insbesondere der Blick auf das Gemeinsame wird im folgenden negativen Gegenhorizont ohne Enaktierungspotential deutlich, indem Johanna Grünspecht äußert, sie wäre „[a]lleine [...] einfach nach Hause gefahren", denn „alleine Döner essen" wäre nicht so schön gewesen. Essentiell für den positiven Horizont ist damit das Gemeinsame, welches sie im Weiteren auch als „so 'ne Art der Verarbeitung" beschreibt. Die Zusammenarbeit mit Adrian Schuster bildet damit auch einen (‚Druck'-) Ausgleich zur nicht gut funktionierenden Zusammenarbeit mit Burkhard.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Zusammenarbeit im Studierendenteam für Johanna Grünspecht einerseits die Funktion hat, in potentiell krisenhaften Aushandlungen einen *Verteidiger* im Rücken zu wissen und andererseits die der tatsächlichen Handlungssituation nachgelagerte Funktion des *Austausches*, der vom einseitigen rückmeldenden Austausch, über den gegenseitigen dialogischen Austausch bis zum emotionalen Durcharbeiten der Situation reicht. Auch in weiteren Textstellen finden sich Homologien, die teilweise auf expliziter, kommunikativer Ebene zu finden sind („weil mich das [...] auch [...] emotional entlastet hat [und] [...] ich gemerkt hab', ok ich muss das jetzt nicht mit mir selber ausmachen" (JG I2, Z. 977-979)). Zusammenarbeit lässt sich daher für Johanna Grünspecht als *Gewinn und Bereicherung* rekonstruieren, wenn es ihren eigenen Vorstellungen zu entsprechen scheint, beispielsweise der, dass sie voran geht und jemanden benötigt, der ihrem Vorangehen Struktur und Sicherheit bietet, indem er folgt. Diese Form der Zusammenarbeit kann so ausgleichend auf andere Zusammenarbeitskonstellationen wirken, die in die oppositionelle und machtförmige Auseinandersetzung übergehen.

Synopse: Zusammenarbeit als Auseinandersetzung

Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich Zusammenarbeit lässt sich als *Aushandlung* beschreiben. Im Kern geht es ihr um die *engagierte und zuverlässige* gemeinsame *Arbeit an der Sache.* Johanna Grünspechts Personenbezug bezüglich Zusammenarbeit zeigt sich darin, dass dieser sowohl *krisenauslösend,* als auch als *krisenlösend* sein kann. Dabei werden nicht so stark die Einzelpersonen selbst, wie es bei Adrian Schuster der Fall ist, sondern ihr Engagement, ihre Kompetenzen und Verpflichtungsbereitschaft als Kriterien für Zusammenarbeit markiert. Gemessen an diesen Kriterien entspricht Burkhard nicht ihrer Form von Zusammenarbeit, was sie in den *Oppositionsmodus* bringt, der von *Auseinandersetzung* bis hin zu impliziten Machtkämpfen führt. In letzteren hält sie ihre erlangte Fachkompetenz und ihr Engagement seinen Kompetenzen und seinem Engagement entgegen und entzieht Burkhard sukzessive sowohl Projektverlauf als auch -ergebnis. Damit ist in der eigentheoretischen Betrachtung vor allem eine emotionale Abgrenzung verbunden und damit der Versuch einer Stabilisierung des Projektes.

Im positiven Horizont taucht die Zusammenarbeit mit Herrn Zoller in Form eines vergemeinschaftenden ‚Wirs' auf, welches in der Tatsache des beiderseitigen Engagements zu suchen ist, vor allem aber in der wahrgenommenen Expertise von Herrn Zoller. Auch diese positiv evaluierte Zusammenarbeit mit den „ander[e]n Lehrern" fußt auf der von ihr wahrgenommenen Wertschätzung und der damit verbundenen Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit und bildet einen positiven Horizont. Während diese beiden Akteursgruppen einen positiven Horizont bezüglich der Kriterien Kompetenz und Engagement bilden, lässt sich die Grundlage des positiven Gegenhorizonts in der Person Adrian Schusters als Vergemeinschaftung beschreiben.

Im Bild einer Trainingspartnerschaft kommt ihr selbst die Rolle der Mitzieherin und Adrian Schuster die des Mitgezogenen zu, dessen Wichtigkeit darin besteht, Struktur zu schaffen, aber auch „Rückendeckung“ zu gewährleisten. Zusammenarbeit ist daher für Johanna Grünspecht Gewinn und Krise zugleich und bildet *einen steten Aushandlungsprozess,* bei dem sie sich bewähren und behaupten muss.

Rollenkonstruktion: „Also vielleicht war das in dem Moment auch ein Freischwimmen aus dieser Dienstleisterrolle."

Auf die Frage, ob die Auseinandersetzung mit Burkhard an sich etwas sei, was sie mitnehme aus dem Projekt oder nur eine situative Lösung, argumentiert Johanna Grünspecht, es sei gut gewesen, mit Adrian Schuster zusammen zu den Treffen zu gehen[47], und beschreibt im Weiteren die Auseinandersetzung mit Burkhard, die sich durch das fehlende Engagement und die Sprunghaftigkeit auszeichnete als ein „Freischwimmen aus d[er] Dienstleisterrolle“.

> „Ich glaube, wenn ich jetzt gedacht hätte: ah toll und: hach, er hat ja auch so viel Lust da drauf und er macht ja auch so viel, dann wäre es anders gewesen. Aber so war‘s halt, ja mmh irgendwie: och der ist so zwischen Tür und Angel, nimmt sich nicht viel Zeit und er hat eigentlich keine Ahnung und jetzt <mhm> schmeißt er halt einfach mal ’ne Idee rein und nur weil er die spontan jetzt besser findet, <mhm> muss ich die ja nicht umsetzen, weil ich hab‘ mir ja auch meine Gedanken gemacht <mhm> und wir sind ja gleichberechtigte () Partner in dem Prozess. <mhm> (..) Joa. (.) Also vielleicht war das in dem Moment auch ein Freischwimmen aus dieser Dienstleisterrolle. <mhm> Dass ich sag: nö ich mach jetzt nicht das, was du denkst, sondern ich mach das, was ich als sinnvoll erachte und <mhm> wovon ich am meisten hab‘.“ (JG, I2, Z. 163-171)

Johanna Grünspecht beginnt mit einem eigenen gedankenexperimentellen Vergleich, der im Modus des Konjunktivs auf wenig Enaktierungspotential verweist. Mit der Bedingungsäußerung, „wenn [sie] jetzt gedacht hätte“, markiert sie das Folgende nicht im Bereich des tatsächlich Geschehenen. Auch das vorangestellte Verb „glaube[n]“ unterstreicht die Tatsache, dass es sich um ein von ihr angestelltes Gedankenexperiment handelt. Die Bedingung wird am Ende des Segments mit den Worten „dann wäre es anders gewesen“ zwar syntaktisch, nicht aber inhaltlich eingelöst. Im Folgenden nennt sie jedoch mehrere Aspekte dieses positiven Gegenhorizontes. Nach dem kurzen bewertenden allgemeinen Einschub „ah toll“, der das gesamte Projekt zu beschreiben scheint, zielt die nachfolgende Beschreibung auf die Person Burkhards ab: „hach, er hat ja auch so viel Lust da drauf und er macht ja auch so viel“. Die Interjektionen „ah“ und „hach“ verweisen auf ein Ausrufen freudiger Überraschung oder Begeisterung und weisen damit auf positive Emotionalität hin, die nicht nur das Projekt, sondern auch die Person Burkhards positiv konnotiert. Diese freudige Begeisterung bezieht sich inhaltlich auf ein „Lust da drauf“-Haben und ein „viel-[Machen]“, welches Burkhard im positiven Gegenhorizont zugeschrieben wird. Damit gliedert sich das bereits angesprochene Engagement noch einmal in die Haltung zum Projekt und das Involvement, viel zum Projekt beizutragen. Dies zeigt sich homolog zur bereits rekonstruierten Orientierung an der Sache bezogen auf Zusammenarbeit. Ein Engagement von Burkhard kann damit als positiver Gegenhorizont ohne Enaktierungspotential benannt werden.

47 Auslassung dazu, dass sie sagt, durch das gemeinsame in die Schule-Gehen habe sich sicherer gefühlt und sie habe es nach den Treffen mit Adrian Schuster besprechen können

Verdeutlicht wird dies im Weiteren durch das angeschlossene kontrastive „[a]ber", welches den nur hypothetischen Charakter des vorab Dargestellten unterstreicht und gleichzeitig den tatsächlichen Gegenhorizont abbildet. In der auf das „[a]ber" folgenden Formulierung „so war's halt" wird die Wahrnehmung der Situation als unabänderlich und gegeben deutlich, was sowohl den Realitätscharakter als auch die geringe Einflussnahme ihrer Person unterstreicht. Im Vergleich zu den vorab genutzten Interjektionen „ah" und „hach" wird an dieser Stelle mit der Interjektion „och" Bedauern ausgedrückt. Auffällig ist der pronominale Verweis auf Burkhard, der im gedankenexperimentellen positiven Gegenhorizont noch über das Personalpronomen „er", an dieser Stelle jedoch als „der" bezeichnet wird, welches an die Nutzung eines Demonstrativpronomens erinnert und damit eine größere Distanz als das vorab genutzte Personalpronomen ausdrückt. Burkhard wird damit als „so zwischen Tür und Angel" beschrieben. Die Fokussierungsmetapher des „zwischen Tür und Angel"-Seins weist große Nähe zum Begriff des ‚Tür-und-Angel-Gesprächs' auf und damit zu einem eiligen und flüchtigen Zusammentreffen. Während es sich dabei jedoch um eine Situationsbeschreibung handelt, verweist der Ausdruck an dieser Stelle auf die Zuschreibung einer ganzen Person. Johanna Grünspecht nimmt Burkhard als Person damit als flüchtig, eilig und situativ wenig präsent wahr, da er mit der anderen Hälfte schon oder noch in einer anderen Situation verhaftet ist. Homolog zeigt sich darin der bereits rekonstruierte positive Gegenhorizont des präsent- und „anwesend"-Seins (JG I2, Z. 25) in einer bestimmten Situation. Sie benennt dies auch explizit indem sie anschließt, er nehme „sich nicht viel Zeit". Die im Zeit-Nehmen implizierte Wertschätzung und das Relevanzbeimessen reichern damit das Bild des positiven Gegenhorizontes des Engagements an. Im Vergleich zum gedankenexperimentellen ‚sich Zeit-Nehmen' drückt das ‚Zeit-Haben', weniger eine absichtsvolle Entscheidung, sondern eher eine Abstimmung bezüglich der strukturellen und organisatorischen Zwänge im Raum Schule allgemein aus.

Der andere Aspekt bezüglich guter Zusammenarbeit, der rekonstruiert werden kann, wurde bereits als Kompetenz beschrieben. Auch dieser tritt in der Sequenz, Burkhard habe „eigentlich keine Ahnung [gehabt] und [...] schmeiß[e] [...] einfach mal 'ne Idee rein" erneut auf. Die bislang noch als recht tentativ dargestellte Kritik der (nicht) vorhandenen Kompetenz Burkhards, wird an dieser Stelle explizit ausformuliert. Mit dem negierten Begriff der „Ahnung" spricht Johanna Grünspecht Burkhard nicht nur die Kompetenz, sondern sogar das intuitive Wissen, die Vorstellung und die Idee von etwas ab und zeichnet so das Bild von ihm, dass er nicht die geringste Vorstellung von dem hat, worum es geht. Obgleich das „eigentlich" diese Kritik einschränkt, schließt sich mit einem additiven „und" der weitere Kritikpunkt an, dass er „einfach mal 'ne Idee rein[schmeiße]". Der Anschluss mit einem additiven „und" statt eines konzessiven „abers", verschärft die Kritik an Burkhard. Nicht nur, dass er „eigentlich keine Ahnung" habe, er „schmeiß[e] [auch noch] [...] einfach mal 'ne Idee rein". In der Formulierung des „[R]ein[schmeißens]" liegt etwas Unbedachtes, Unüberlegtes und im Vergleich zum ‚Reinwerfen' auch etwas Kraftvolles mit hohem Impact. Dieses kraftvolle Reinwerfern wird im „einfach mal" als beliebiger und unvermittelter Vorgang beschrieben. Auch die Beschreibung dessen, was Burkhard reinwirft, „'ne Idee", vermittelt die Vorstellung von etwas noch nicht vollständig Durchdachtem und Ausgereiftem, das eher in Richtung eines unkonkreten Denkanstoßes geht. Insgesamt beschreibt Johanna Grünspecht die Teilhabe Burkhards am Arbeitsprozess als nicht zielführend und eher hinderlich, in dem Sinne als er Verwirrung und Unklarheit in den Prozess bringt.

Diese aufgeworfene Lesart wird in der nächsten Sequenz gestützt. Mit einem additiven „und" schließt Johanna an die vorangegangene Sequenz an und fügt mit dem Adverb „nur" einen

weiteren Aspekt an, der das darauf Folgende bereits vorab mit einer Idee von ‚nichts weiter als' oder ‚lediglich' beschreibt. Die inhaltliche Füllung erfolgt über den Kausalsatz „nur weil er die spontan […] besser findet". Mit dem Pronomen „die" wird ein Rückbezug auf die oben genannte, nicht inhaltlich gefüllte Idee hergestellt. Auch die Beschreibung, er finde die Idee „spontan jetzt besser" stärkt die Rekonstruktion von Burkhard als unbeständiges, ambivalentes Gegenüber. Die im „nur weil" bereits angedachte Kausalbeziehung, die ein ‚nichts weiter als' ausdrückt, findet ihre Entsprechung im anschließenden „muss ich die ja nicht umsetzen". Damit negiert Johanna Grünspecht die Kausalität von Burkhards Vorschlag und ihrer Umsetzung und stellt sich damit explizit auch gegen ihn als Weisungsbefugten oder Entscheidungsträger. Eine rigorose Ablehnungshaltung wird aus ihrer Argumentation nicht deutlich, vielmehr der erneute Verweis auf die „[S]pontan[eität]" von Burkhards Vorschlag. In einem gedankenexperimentellen Vergleich scheint als positiver Gegenhorizont auf, dass eine Idee gut begründet sein oder zu „[ihren] Gedanken" passen muss, damit in Erwägung gezogen werden kann, das eigentlich Geplante zu verändern. „[N]ur" aufgrund der Tatsache, dass Burkhard es sagt, strebt sie jedoch noch keine Umsetzung an. Hierarchischer Gehorsam erscheint damit als negativer Gegenhorizont.

Der kausale Verweis „weil [sie sich] auch [ihre] Gedanken gemacht [habe]" zeigt erneut die bereits rekonstruierte Sicht auf sich selbst als fachkompetente Person, die sich dadurch im Prozess ein Mitspracherecht einräumt. Auch der Kontrast zwischen dem „einfach mal 'ne Idee [R]ein[schmeißen]" und dem „[sich] Gedanken-[Machen]" untermalt den wahrgenommenen Unterschied zwischen ihr selbst und Burkhard. Mit einem additiven „und" angeschlossen argumentiert sie, sie „s[eien] ja gleichberechtigte () Partner in dem Prozess". Das „ja" verweist hierbei entweder auf ein von I geteiltes oder ein allgemeingültiges Wissen und misst der Aussage einen gewissen resümierenden Charakter bei. Auch die im Indikativ formulierte Tatsache: „wir sind ja gleichberechtigte () Partner in dem Prozess" deutet auf einen von ihr als gesetzt wahrgenommen Fakt hin, der sich mit hohem Enaktierungspotential als positiver Horizont rekonstruieren lässt. Die explizit-kommunikative Ebene deutet Johanna Grünspechts Norm, „gleichberechtigt[]" zu sein, an, also die gleichen Rechte wie Burkhard zu haben bzw. rechtlich gleichgestellt zu sein. Mit dem Verweis auf die gleichen Rechte gehen im allgemeinen Sprachgebrauch oft auch die gleichen Pflichten einher, was sich insofern auch hier zeigt, da es ihr beispielsweise um beiderseitiges Engagement, Verbindlichkeit und Verpflichtung geht. Sie nennt, nach einer kurzen Sprechpause, mit den „Partner[n]" das Bezugswort des Adjektivs „gleichberechtigt[]". Die kurze Pause vor der Rollenbezeichnung der „Partner" lässt eine zumindest sehr kurze Suchbewegung vermuten, wohingegen das Adjektiv „gleichberechtigt[]" direkt genannt wird. Die semantisch mögliche Lesart des „Partner[s]" als Lebensgefährte wird hier nicht relevant, stattdessen taucht in dem Begriff des „Partner[s]" die Lesart des Kooperationspartners oder des Verbündeten auf, die ein gemeinsames Ziel oder das Ziehen an einem Strang verbindet. Letzteres manifestiert sich auch, indem Johanna Grünspecht den Rahmen des „Partner"-Seins anspricht. Die beschriebene Aushandlung der Projektanlage und das damit zusammenhängende Engagement werden hier im Verweis auf die Prozesshaftigkeit thematisiert. Im Rahmen des „Prozess[es]" beschreibt sie sich und Burkhard als gemeinsam Handelnde, womit im Bezug auf die Sache das „Partner"-Sein gleichsam situativ eingegrenzt wird.

Nach einer Pause beschreibt Johanna Grünspecht im argumentativ-resümierenden Modus „das" als „Freischwimmen aus dieser Dienstleisterrolle". Dieses „Freischwimmen" wird im weiteren Verlauf der Sequenz inhaltlich gefüllt, indem sie davon spricht, dass sie gesagt habe, „[sie] mach[e] jetzt nicht das, was [er] denk[e], sondern […] das, was [sie] als sinnvoll erachte und […]

wovon [sie] am meisten hab[e]." Das von ihr benannte „Freischwimmen aus dieser Dienstleisterrolle" bezieht sich handlungspraktisch also auf ein „nö-[S]ag[en]" und damit auf die Ablehnung von Burkhard als Demjenigen, dessen Forderungen sie Folge zu „[...]leiste[n...]" habe bzw. in dessen „Dienst[...]" sie stehe.
In der Fokussierungsmetapher des „Freischwimmen[s]" werden zwei Lesarten deutlich. Einerseits steckt der Begriff des ‚Freischwimmers' in dieser Metapher, der im Sinne eines Abzeichens eine gewisse Fähigkeit und Kompetenz im Schwimmen bescheinigt. In der Sichtweise des Freischwimmers braucht Johanna Grünspecht nun weder Hilfsmittel noch eine andere Person, die neben ihr schwimmt und aufpasst, dass sie nicht untergeht. Sie ist jetzt fähig und kompetent, allein über Wasser zu bleiben. Damit gehen Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit einher, sich eigenständig aus einer Situation zu befreien bzw. sich in anspruchsvolleren Gebieten fortzubewegen. Andererseits wird im „Freischwimmen aus d[er] Dienstleisterrolle" ein großer Kraftaufwand deutlich, der ein sich frei-Machen von etwas ausdrückt, wobei das Etwas beschränkenden oder begrenzenden Charakter hat. Mit dem Verweis auf die „[...R]olle", aus der sie sich freischwimmt, taucht diese als ihr negativer Horizont auf, von dem es sich zu lösen gilt. Zusammengenommen zeigt sich im Freischwimmen damit ein Moment des Ablösens, der Emanzipation, des unabhängig-Werdens und der Absage an die eigene Hilfsbedürftigkeit. Dies bildet den positiven Horizont. Fallimmanent findet sich der Verweis auf das „Freischwimmen" auch in einer weiteren Passage, in der sie dieses auf explizit-bewertender Ebene als „super" (JG I2, Z. 225) und „wichtig" (JG I2, Z. 226) bezeichnet und dabei darauf verweist, dass sie ihren „eigenen Standpunkt [...] behalten [und] [...] verteidig[t] [habe]" (JG I2, Z. 228). Die im „[B]ehalten" ausgedrückte Standfestigkeit kontrastiert zu Burkhards „[S]prunghaft[igkeit]" (JG I2, Z. 229). Zudem wird im „[V]erteidigen" der Fokus auf die kämpferische Auseinandersetzung der Zusammenarbeit mit Burkhard deutlich.
Die Wegbewegung, die im Freischwimmen transportiert wird, richtet sich, wie bereits angedeutet, auf die „[...R]olle" der „Dienstleister[in]". Diese Bewegung impliziert in erster Linie, dass Johanna Grünspecht die „Dienstleisterrolle" zu einem gewissen Zeitpunkt innehatte und es ihr durch das „nö"-Sagen gelungen ist, sich von ihr zu lösen. Sie zeichnet damit auf kommunikativ-expliziter Ebene eine Rollenveränderung nach. Die eigene Entscheidung, es nicht so zu machen, wie Burkhard es vorgeschlagen hat, wird damit als Akt des Befreiens begriffen. Mit dem Begriff des Dienstleisters erhält Burkhard die implizierte Komplementärrolle des Dienstleistungsauftraggebers oder des Dienstherrn. Davon grenzt sie sich im Verweis auf das „Freischwimmen" sowie explizit durch die Nennung der „gleichberechtigte[n] () Partner in dem Prozess" ab und weist Burkhard damit als Entscheidungsträger zurück.
Das Ende der Sequenz zeigt die Zuspitzung der Rollenentwicklung, indem Johanna Grünspecht nicht nur ihre Absage an Burkhard bezogen auf seine Entscheidungsmacht erteilt, sondern sagt, sie „mach[e] das, was [sie] als sinnvoll erachte und [...] wovon [sie] am meisten hab[e]". Nicht nur, dass sie seine Stellung als Dienstherr ablehnt, sie geht außerdem nicht in den von ihr normativ genannten Modus der „gleichberechtigte[n] () Partner", sondern in den der Selbstbestimmung über. Damit löst sie sich und ihn aktiv aus den Rollen der Kooperationspartner und schreibt sich die Rolle der Entscheidungsträgerin zu. Die Kriterien hierfür benennt sie konkret als eigene Relevanzbeimessung („sinnvoll") und als ihr antizipierter Outcome („wovon [sie] am meisten hab[e]").
Insgesamt lässt sich eine *Statusaberkennung* Burkhards in der Rolle des Übergeordneten, der ihre Dienstleistung fordernd in Anspruch nehmen darf, rekonstruieren. Auf expliziter Ebene findet sich die allgemeine Gültigkeit beanspruchende Aussage, sie seien doch „gleichberechtigte

() *Partner* in dem Prozess". Implizit zeigt sich, dass diese normativ-gültige Setzung nicht mit der Praxis übereinstimmt, da Burkhard, trotz seiner von ihr als unzulänglich wahrgenommenen Kompetenz („keine Ahnung") und fehlendem Engagement („nicht viel Zeit [genommen]"), eine Dienstleistung bei ihr in Auftrag geben will, welche jedoch zurückgewiesen wird. Sie *disqualifiziert* ihn nicht nur als Übergeordneten, sondern auch als Partner, da es danach nicht um ein gemeinsames Ringen um einen Kompromiss geht, sondern darum, dass sie entlang ihrer eigenen Relevanzsetzungen Entscheidungen trifft. Es zeigt sich also eine radikale Wende, die *von der Rolle der Dienstleisterin zur Rolle der Entscheidungsträgerin* führt, wobei das nicht in der Zusammenarbeit ausgehandelt, sondern von ihr gesetzt wird, was ihre Orientierung an Autonomie verdeutlicht. Burkhard taucht insgesamt als Gegenentwurf zu ihr selbst auf, indem er sich durch nicht vorhandene Expertise, Motivation, Kooperation und nicht vorhandenes Engagement auszeichnet. Der Begründungszusammenhang zeigt sich einerseits in der von ihr gemachten Setzung, sie seien „Partner in dem Prozess", und andererseits im Kompetenzanspruch und im wahrgenommenen fehlenden Engagement, welches die Akzeptanz von Burkhard als Übergeordneten nicht nur unmöglich macht, sondern auch dazu führt, dass sie sich über ihn erhebt und die Entscheidungsgewalt an sich nimmt. Im Freischwimmen und Ablehnen Burkhards als Entscheidungsträger zeigt sich der Modus der aktiven Selbstgestaltung. Der fallimmanente explizite Verweis, sie habe „wirklich keine Dienstleisterrolle" (JG I2, Z. 775), untermalt diese Identitätsnorm.

Auf die immanente Nachfrage, nach einer weiteren Explikation der von ihr genannten „gleichberechtigte[n] Rolle" nutzt Johanna Grünspecht die Bezeichnung der „Forschungspartner" und argumentiert auf explizit-kommunikativer Ebene, sie hätte sich einen „fachlichen Austausch" gewünscht und würde Burkhard nicht als „Mentor" oder „Prüfer" sehen, da auch sie Fachexpertise besitze.

> „Mmh na so 'ne gleichberechtigte Rolle. Als () Forschungspartner vielleicht. <mhm> Also, so hab ich's glaub' ich auch in meinem Bericht genannt, also das=das man nicht=also dass man auf der gleichen Ebene ist und dass man fachlichen Austausch hat <mhm> aber dass es am End=im Endeffekt nicht seine Entscheidung ist, weil er nicht mein Mentor ist, er nicht mein Prüfer ist <mhm> und er irgendwie auch nicht unbedingt mehr Expertise hat, als ich. Ich mein natürlich hatte er das Referendariat und kann sein, dass er hier auch irgendwann mal an der Uni gearbeitet hat, aber ich weiß nicht <mhm> ich hab' das jetzt halt auch @studiert@ <mhm> Ich bin jetzt im=im letzten Semester <mhm> und ich finde schon, dass ich mich da kompetent nennen kann. <mhm> So. Vor allem, weil ich in dem Bereich mich halt auch schon ein bisschen eingelesen hatte und so und nur weil er jetzt da <mhm> grad 'ne Idee hat, muss das ja nicht die Richtige sein." (JG, I2, Z. 182-191)

Johanna Grünspecht startet die Sequenz mit einem überlegenden „[m]hm" und wiederholt die bereits vorangegangene Nennung der „gleichberechtigte[n] Rolle[n]". Auffällig ist dabei grundsätzlich die bereits im Begriff der Dienstleisterrolle angeklungene „[r]olle[nförmige]" Konstruktion von sich und Burkhard. Das Adjektiv beschreibt die „[G]leichberechtig[ung]" der „Partner" konkreter als Ebenbürtigkeit, Gleichrangigkeit und Begegnung auf Augenhöhe. Das geringe Enaktierungspotential lässt diesem Gegenhorizont den Status einer Norm bzw. Wunschvorstellung zukommen.
Der zweite Begriff der „[...P]artner" wird im nächsten Segment weiter differenziert, indem Johanna Grünspecht diesen mit dem Zusatz der „Forschung[...]" spezifiziert. Damit wird deutlich, dass das „[...P]artner"-Sein gegenstands- bzw. tätigkeitsbezogen konzipiert ist und die „Forschung[...]" für sie den Kern der gemeinsamen Zusammenarbeit sowie den Begründungszusammenhang ihrer jeweiligen Rollen bildet. Die kurze Pause vor der Bezeichnung der

„Forschungspartner" sowie das nachgestellte relativierende „vielleicht" kontrastieren mit der konkreten Bezeichnung „Forschungspartner" und lassen diese als tentativen Vorstoß einer Benennung der beiderseitigen Rollen erscheinen. Grundsätzlich fällt hierbei auf, dass bereits in der Rollenbezeichnung ihrer sowie Burkhards Person als „Forschungspartner" beiden dieselbe Rollenbezeichnung zukommt. Ihre Rollenkonstruktion zeigt sich im fallexmanenten Vergleich kontrastreich zu Adrian Schusters Rollenkonstruktion als Burkhards Mitarbeiter.
Gleichwohl scheint der Begriff der „Forschungspartner" durch das folgende „[A]lso" explikationsbedürftig, welches den Boden für weitere Erläuterungen bereitet. Johanna Grünspecht elaboriert den Begriff der „Forschungspartner" damit, „dass man auf der gleichen Ebene ist und dass man fachlichen Austausch hat". Damit spiegeln sich für sie im Begriff der „Forschungspartner" zwei Aspekte wider, die „gleiche[.] Ebene" und der „fachliche[.] Austausch". Das Bild der „gleichen Ebene" zeigt sich homolog zur „[G]leichberechtig[ung]", die konstitutiv für das Partner-Sein ist, da hiermit die Lesart des letzteren als ‚auf Augenhöhe' gestärkt wird. Die Raumkomponente hebt hervor, dass Begegnung somit nur auf gleicher Ebene möglich ist. Die thematisierte Abgrenzung zur Dienstleisterrolle würde entsprechend zwei Ebenen eröffnen, die des Dienstherrn und die des Dienstleistenden und bildet somit einen negativen Gegenhorizont für Johanna Grünspecht. Sie umreißt damit erst einmal inhaltsarm die Hierarchien sowie die Rechte und Pflichten einer Forschungspartnerschaft. Mit einem additiven „und" angeschlossen nennt sie im Folgenden den „fachlichen Austausch" als einen weiteren Aspekt, der für sie zur Rollenbeschreibung der Forschungspartnerschaft gehört. Auch mit Blick auf die Wortwahl des „Austausch[es]" als Dialog oder Diskussion, findet sich eine Gegenseitigkeit und Reziprozität wieder, auf die auch der Partnerbegriff hinweist. Die Art des Austausches spezifiziert sie homolog zu ihrer Fachorientierung als „fachlich[]". Auch bei der Rollenkonstruktion im SPP steht daher das Fachliche im Mittelpunkt.
Mit einem kontrastierenden „aber" eingeleitet, folgt der zu diesem positiven Gegenhorizont äquivalente negative Horizont. Johanna Grünspecht schließt an die Nennung des „fachlichen Austausch[es]" an und bestimmt diesen insofern genauer, als sie einschränkt, „im Endeffekt [sei es] nicht seine Entscheidung". Mit dem „Endeffekt" verweist sie auf das Resultat bzw. die „Entscheidung" des „Austausch[es]", die dann getroffen werden muss, wenn beide gleichberechtigte Partner sich über die Sache unterhalten haben. Die Entscheidung wird Burkhard entzogen, ob sie jedoch von ihr im Sinne eines Alleingangs getroffen wird oder durch die gemeinsame Aushandlung entstehen soll, bleibt offen. Der „Austausch" ist somit bezüglich der Zuständigkeiten als Prozess von der „Entscheidung" zu trennen, wobei nicht klar wird, wie viel Anteil jede*r Austauschpartner*in an Letzterem hat. Lesarten-übergreifend weist sie das Bild von Burkhard als demjenigen, der die Entscheidungshoheit hat, zurück. Dies fällt insbesondere im fallexmanenten Vergleich mit Adrian Schuster auf, für den die Rolle desjenigen, der Entscheidungen trifft, klar zu Burkhard gehört.
Die kausale Begründung für ihr Zurückweisen von Burkhard als demjenigen, der die Entscheidung trifft, wird über die kausale Konjunktion „weil" eingeleitet und führt mit der Negierung von „nicht mein Mentor" und „nicht mein Prüfer" Rollenzusammenhänge auf, die bereits aus anderen Kontexten bekannt sind, deren Gültigkeit an dieser Stelle aber abgesprochen wird. In der Rollenbezeichnung des „Mentor[s]" steckt nicht nur die generelle Funktion des*der Ratgebenden oder des*der Anleitenden, sondern auch ein Verweis auf die im Praxissemester und im Referendariat existierende Rolle des „Mentor[s]". Damit werden die Rollenmodelle des Praktikums und des Referendariats zurückgewiesen. Mit dem Verweis auf das nicht „Prüfer"-Sein wird eine weitere bekannte Rolle herangezogen und zurückgewiesen. Während der*die Men-

tor*in eine beratende und begleitende Funktion einnimmt, kommt dem*der Prüfer*in eher die Aufgabe der Kontrolle und der Überprüfung zu. Die Rollenbeschreibung Burkhards verläuft damit über die nicht-Rollen. Kontrastierend zu Adrian Schusters Orientierung an bekannten Rollen, zeigt ich bei Johanna Grünspecht also eine Abkehr von bekannten Rollen. Gleich ist ihnen damit, dass die bereits bekannten Rollen in schulpraktischen oder universitären Situationen als Folie dienen, zu denen man sich verhalten kann oder muss.

Mit einem additiven „und" angeschlossen, fügt Johanna Grünspecht hinzu, dass „er irgendwie auch nicht unbedingt mehr Expertise hab[e], als [sie]". Der hiermit gelieferte Begründungszusammenhang scheint über die Funktion eines hinzufügenden „und" hinauszugehen und auch die nicht-Rollen des Mentors und des Prüfers zu erklären. Die tentativen Formulierungen des Kompetenzabsprechens „irgendwie" und „nicht unbedingt" deuten zwar auf die Schwierigkeit hin, Burkhard zu kritisieren, machen jedoch den Kompetenzvergleich zwischen ihr und Burkhard deutlich. Ob mit dem „nicht unbedingt mehr" ein gleichviel oder weniger oder auch ein nur geringfügig mehr impliziert wird, bleibt an dieser Stelle offen. Ein positiver Gegenhorizont wäre die Akzeptanz der anderen Person als Mentor oder Prüfer, wenn sie diesem weitaus mehr Expertise zugestehen würde. Erneut taucht, wie sich homolog schon in I1 und I2 gezeigt hat, „Expertise" als Hauptbeschreibungskriterium für Funktionen, Rollen und Verantwortlichkeiten auf. Als positiver Gegenhorizont fungiert ein*e Mentor*in oder Prüfer*in mit Expertisevorsprung. Die kommunikativ-argumentative Struktur verortet die Rollenfrage entlang von Kompetenz und Expertise auf der Ebene einer Identitätsnorm.

Die Schwierigkeit der Kritik wird in Johanna Grünspechts Verweis darauf, dass es in der „[N]at[u]r[…]" der Sache liege, dass er „das Referendariat" bereits „hatte", deutlich. Hiermit wird das „Referendariat" als erwähnenswerte Ausbildungsstufe, die er ihr voraus hat, angeführt. Die Formulierung „das Referendariat[-Haben]" verdeutlicht einen Besitz der Kompetenzen durch diese Ausbildungsstufe. Sie fügt außerdem die Möglichkeit hinzu, „dass er […] auch irgendwann mal an der Uni gearbeitet hat". Die Möglichkeitsformulierung schränkt bereits ein, dass ihm die mögliche, mit der Arbeit an der Uni zusammenhängende Expertise eindeutig zuzuschreiben ist. Sie führt damit neben dem schulpraktischen auch den universitär-akademischen Bereich als mögliches Feld von Burkhards Expertise-Entwicklung ein, leitet dann jedoch mit einem kontrastierenden „aber ich weiß nicht" eine Kehrtwende ein. Zwar gestehe sie ihm die oben genannten Erfahrungsräume zu, jedoch zieht sie im weiteren Verlauf der Passage in Zweifel, dass dies die Rolle des Prüfers oder Mentors und damit die Entscheidungsgewalt „im Endeffekt" legitimiere. Gegen die ihm zugestandenen Erfahrungsbereiche stellt sie ihren eigenen Erfahrungsraum Universität und im Spezifischen, ihren Erfahrungsraum der Beschäftigung mit dem SPP-Thema.

Mit dem Verweis darauf, sie habe „das jetzt halt auch @studiert@ [und sei] […] im letzten Semester" wendet sie sich gezielt dem einen der beiden Erfahrungsräume zu, die sie Burkhard bereits zugeschrieben hat: die universitäre Erfahrung. Mit dem vergleichenden „auch" markiert sie, diese Erfahrung ebenfalls zu besitzen, und spricht Burkhard damit die alleinige Expertise ab. In dieser Struktur taucht erneut das oppositionelle sich ins Verhältnis-Setzen auf. Untermauert wird dies von der von ihr eingeführten zeitlichen Komponente des „letzten Semester[s]", welches sie nicht nur generell, sondern im maximalen Sinne als studienerfahren darstellt. Der daraus resultierende Fakt, dass sie sich „kompetent nennen kann", spiegelt die bereits rekonstruierte Orientierung an Expertise und Kompetenz wider, welche sich auch hier als Maßstab herausstellt, sich mit Burkhard messen zu können. Mit dem hervorhebenden „[v]or allem" markiert sie, dass diese sich selbst zugeschriebene Kompetenz insbesondere „in dem Bereich" gilt, womit sie einen Rückverweis auf den bereits angesprochenen Inhaltsbereich des SPPs herstellt.

Der zwar tentativ und abmindernd ausgedrückte Umfang „ein bisschen“ in dessen Rahmen sie sich „eingelesen“ habe, fällt an dieser Stelle auf und zeichnet ein Bild, nach dem sie grundsätzlich aufgrund ihrer Studienzeit und in einem geringeren, aber existierenden Maße im spezifischen SPP-Kontext kompetent ist. Die durch ihr Studium und das „[E]in[..]lesen“ erlangte Kompetenz steht im Kontrast zur bereits rekonstruierten und hier erneut aufgegriffenen Kurzlebigkeit und Flüchtigkeit von Burkhards „Idee[n]“. Damit tauchen „grad 'ne Idee[-H]a[ben]“ und sich „[E]in[..]lesen“ als gegensätzliche Verhaltensweisen im Rahmen dieser Zusammenarbeit auf. Mit dem bewertenden Schluss es müsse „ja nicht die [r]ichtige [Idee] sein“, wird deutlich, dass es bei ihrer Rollenkonstruktion um die Frage nach allgemeiner sowie spezifischer Kompetenz geht. In diesem Sinne haben bereits existierende, statusbezogene Rollen damit nichts zu tun.
Insgesamt macht Johanna Grünspecht mit dem Verweis auf die gleichberechtigte und symmetrische Rollenverteilung und die Orientierung an Kompetenz auf zwei für sie konstitutive Aspekte für die Gestaltung einer Forschungspartnerschaft aufmerksam. Die *Orientierung an Kompetenz* zeigt sich homolog zur Orientierung an Fachlichkeit und bildet im SPP sowohl den Kern der Zusammenarbeit als auch der Rollenkonstruktion. Die Identitätsnorm der Rollenzuweisung als *Forschungspartner*, die ihr und Burkhard gleichermaßen zukommen sollten, werden durch die gemeinsame Arbeit an der Sache und eine strukturelle Symmetrie bezüglich Fachkompetenz konstituiert. Aufgrund des eigenen Kompetenzerlebens erwartet sie auch vom Gegenüber eine hohe Kompetenz. Die Rollen werden damit abseits von Rollenkonstellationen anderer Kontexte gedacht und bemessen sich an der Kompetenz, die jede Person in die Zusammenarbeit einbringt. Im spezifischen Fall der Rollenkonstruktion im SPP fällt auf, dass es bei Johanna Grünspecht um *Rollenkonstruktion durch Abgrenzung* bis zum Aberkennen und zur Abwertung des Gegenübers und dessen Fähigkeiten und Verhaltensweisen geht. Die Rollenkonstruktion zeigt sich insgesamt als an der *Sache* orientiert.

Das Zurückweisen bekannter Rollen wird auch im Rahmen einer immanenten Nachfrage, inwiefern Burkhard ihr in dem Prozess eine „Rolle zugeschrieben“ (JG I2, Z. 204) habe oder ob er „da […] offen“ (JG I2, Z. 205) war, deutlich. Johanna Grünspecht beschreibt eine Rollenkonstellation von Schülerin und Lehrer und beschreibt mit bewertenden Anteilen die „unterschiedliche Verpflichtungseinstellung“, die sie bei sich und Burkhard erlebt habe und aus der sie den „Dienstleisterbegriff“ ableite.“

> „Ich weiß es nicht. Also ich hab‘s dann im Endeffekt an so Dingen festgemacht wie, dass er nicht pünktlich gekommen ist zum Beispiel. <mhm> Also das hätt‘ ich mich=das hätte ich nicht gewagt, da unpünktlich zu sein, weil ich mir denk: ne wir sind verabredet und das ist halt auch ein Lehrer und ich respektier‘ den total. Und er ist da zehn Minuten zu spät gekommen und hat sich dann erstmal noch 'nen Kaffee geholt. <mhm> Das heißt ich hab mich in dem Moment gefühlt wie so 'ne Schülerin, die auf Au=Audienz wartet. <mhm> Sozusagen. Und ähm ich hatte nicht das Gefühl, dass er vorbereitet war bei dem Gespräch, […] das heißt, da dachte ich mir auch: Ja mh, er ist nicht vorbereitet, ich bin total vorbereitet, irgendwie haben wir 'ne unterschiedliche Verpflichtungseinstellung <mhm> gegenüber dem Anderen. Also ich glaube das war das Problem. Dass ich mich sehr verpflichtet gefühlt hab‘ und sehr initiativ gefühlt hab‘ (.) und auf der anderen Seite habe ich ihn als sehr passiv, sehr ähm <mhm> nachlässig empfunden. <mhm> Und das rückt dann für mich in so 'ne (.) äh=in so ein Ungleichgewicht, wo einer halt was leistet und einer @ nich‘@. <mhm> Deswegen vielleicht dieser Dienstleisterbegriff. <mhm> (..)“ (JG, I2, Z. 207-219)

Auf die gestellte immanente Nachfrage, ob Burkhard ihr eine Rolle zugeschrieben habe, antwortet Johanna Grünspecht erst einmal mit einer Bekundung von nicht-Wissen, führt im Weiteren aber aus, dass sie „es“ „an so Dingen festgemacht [habe,] wie, dass er nicht pünktlich gekommen [sei].“ Die Formulierung, sie habe „[e]s […] an […] Dingen festgemacht“, untermalt die in der vorangegangenen Passage herausgearbeitete nicht kommunikative, sondern eigentheoretisch

herausgearbeitete Rollenklärung, welche sich in dem „es“ widerspiegelt. Während sie es „nicht gewagt [habe], da unpünktlich zu sein“, scheint zu spät-Kommen für Burkhard im direkten Kontrast kein Wagnis darzustellen. Die Formulierung des nicht-„[W]ag[ens]“ markiert das zu spät-Kommen für sie als nicht unmöglich, aber risikoreich. Als Wagnis erfordert es Mut und Entschlossenheit und schließt die Möglichkeit bzw. das Risiko des Misslingens, des Verlustes oder des Schadens ein. Indem das Wagnis hier explizit auf Burkhard bezogen ist, deutet es auf die Wahrnehmung einer machtstrukturellen Beziehungs- bzw. Rollenkonstellation hin. Ein falsches rollenbezogenes Verhalten scheint sich hier als fatal zu gestalten. In der folgenden Argumentation, die mit einem kausalen „weil“ eingeleitet wird, argumentiert Johanna Grünspecht die Gründe hierfür. Einerseits handelt es sich um die Norm der Pünktlichkeit, die sich durch die Tatsache ergibt, dass sie „verabredet“ sind. Diese gilt gemäß der Nutzung des „wir“, das auf die reziproke Beziehung und die gemeinsame Aktivität des „verabredet“-Seins hindeutet, für beide gleichermaßen. Dieses Argument scheint daher nicht exklusiv für die SPP-bezogenen Rollen ihrer Person und der Person Burkhards zu gelten, sondern allgemeingültig zu sein.
Mit einem additiven „und“ angeschlossen wird ein weiteres Argument für die eigene Pünktlichkeit angeführt: „das ist halt auch ein Lehrer“. Hiermit verweist Johanna Grünspecht explizit auf Burkhards grundsätzliche Rolle. Homolog zeigt sich der Verweis auf die Rollenzuschreibung „Lehrer“ auch im Zögern, Burkhard ihre Sichtweise auf die Situation mitzuteilen, da „immer noch dieses ‚das ist ‘n Lehrer-Gefühl‘ da [sei]“ (JG, I2, Z. 864-871). Das vorangestellte „immer noch“ verweist dabei auf eine bereits über längere Zeit anhaltende Existenz dieses Gefühls, die eher trotz als aufgrund des SPPs noch vorhanden ist und aufgrund des Kausalzusammenhangs, „weil [sie] halt selber noch studiere“, existiert. Bezogen auf die offenbar weitergeführten Rollen nimmt sie Burkhard offenbar in der Lehrer- und sich selbst in der Studierendenrolle wahr. Das „das ist ’n Lehrer-Gefühl“ wird zudem durch das vorangestellte Demonstrativpronomen „dieses“ als ein bestimmtes und bekanntes Gefühl gekennzeichnet und wird auch im Weiteren nicht näher spezifiziert und erläutert. Zwar wird die Lehrkraft nicht mit Blick auf ihre Komplementärrolle des*der Schülers*Schülerin hin entworfen, jedoch steckt im Gegenüber der Studierenden ein „noch“, welches den Lehrer durchaus auf eine fortgeschrittene Stufe hebt. Dieser uneingeschränkt zugeschriebene Status des Lehrers wird auch in der vorliegenden Passage im Segment „das ist halt“ deutlich, welches die Rolle und den damit transportierten Status als gesetzt markiert.
Der mit einem additiven „und“ angeschlossene Aspekt des „[R]espekt[s]“ misst der Lehrer*innenrolle an sich eine Achtung und Ehrfurcht genießende Position bei, die nun die Spezifik des nicht zu spät-Kommens verdeutlicht und als zusätzlich zur generellen Norm der Pünktlichkeit bei Verabredungen markiert. Dieser wird über den Totalität ausdrückenden Marker „total“ verstärkt. Die Rollenkonstruktion muss sich im Rahmen des SPPs entlang bereits existierender und weiterhin wirkender Rollen gestalten und ist so vom Abarbeiten an vorliegenden hierarchisch-asymmetrischen Rollen gekennzeichnet.
Burkhards Verhalten wird im Folgenden mit ihrem eigenen Verhalten kontrastiert, indem sie erzählt, er sei „da zehn Minuten zu spät gekommen und ha[be] sich dann erstmal noch ’nen Kaffee geholt“. Während sie das Wagnis der Unpünktlichkeit aufgrund der für sie im Allgemeinen wie im Spezifischen bei Verabredungen geltenden Institutionsnormen nicht eingegangen sei, habe der Lehrer dies getan. Der exakte Verweis auf die Verspätung von „zehn Minuten“ macht deutlich, dass es sich um eine signifikante und minutengenau erinnerte Verspätung gehandelt habe. Ein weiteres additives „und“ setzt das Argument hinzu, dass er „sich dann erstmal noch ’nen Kaffee geholt [habe]“. Die von ihr in Burkhards Sicht nicht vorhandene Dringlichkeit und

Wichtigkeit, den Termin mit Johanna Grünspecht pünktlich zu beginnen, wird durch diese Erzählung weiter untermalt. Damit stellt er einen maximalen Kontrast zu ihrem „total[en]" „[R]espekt[…]" und der Pünktlichkeit dar.

Im Weiteren wird die wirkmächtige Rollenwahrnehmung Burkhards als Lehrer durch die entsprechende Komplementärrolle der Schülerin ergänzt, indem Johanna Grünspecht beschreibt, sie habe sich „in dem Moment gefühlt[,] wie so 'ne Schülerin, die auf Au=Audienz wartet". Zusammenhängend mit dem zu spät-Kommen beschreibt Johanna Grünspecht die Empfindung, in der „Schülerin[nenrolle]" zu sein, nicht als selbst konstruiert, sondern als von Burkhard hineingedrängt und damit eher auf einer fremd- als auf einer eigenbestimmten Rollenkonstruktion basierend. Die Beliebigkeit der Schülerin als „so 'ne" deutet außerdem auf ein Ablehnen und eine Abwertung dieser Rolle hin. Durch die Wortwahl „Audienz" wird das Treffen von ihr und Burkhard als offizieller Empfang bzw. Zusammenkunft mit einer höhergestellten Persönlichkeit, auf das man lange warten musste, dargestellt. Die in dem Bild implizierte Statusdifferenz zwischen Schülerin und Lehrer wird dadurch karikierend stilisiert und damit als unzulässig disqualifiziert. Die darin transportierte Unterordnung ist für sie keine Option.

Die Gegenüberstellung ihrer selbst und Burkhard wird hier erneut aufgegriffen. In der Beschreibung ihres eigenen Verhaltens als „total vorbereitet", „sehr verpflichtet" und „sehr initiativ" stellt sie selbst den positiven Gegenhorizont zu Burkhard dar. Ihr starker fachlicher Bezug wird an dieser Stelle lediglich im Rahmen der „total[en] [V]orbereit[ung]" deutlich, wobei sie sich durch diese nicht nur als kompetent und entscheidungsfähig im Projekt mitzubestimmen, skizziert, sondern auch als positiven Gegenhorizont zum „nicht vorbereitet[en]" Burkhard. Darin wird insbesondere deutlich, dass es sich in ihrer Beschreibung auch um überfachliche Aspekte der Zusammenarbeit dreht. Initiative und Aktivität zeigen sich damit homolog zur Zusammenarbeit auch für die Konstruktion der eigenen Rolle als relevant. Die Reihung über mehrere additive „und" hebt die Argumentationsstruktur besonders hervor, in der einerseits zwei Verhaltensweisen maximal kontrastiert werden und andererseits die implizite Kritik an Burkhard begründungspflichtig erscheint.

Mit dem finalen additiven „[u]nd" und dem konsekutiven „dann" angeschlossen, formuliert Johanna Grünspecht ihre Schlussfolgerung, das Ganze „rück[e] […] in so ein Ungleichgewicht". Damit beschreibt sie eine Bewegung, die sich zu einer Seite hin vollzieht, die von einem ‚Gleichgewicht' „[weg]rückt". Die Bewegungsbeschreibung erinnert an den Verweis darauf, dass das Projekt „ins Schwanken ge[rät]" (JG I2, Z. 17), wird doch auch hier von einer instabilen und wackeligen Grundlage ausgegangen. In diesem Fall kommt zu der Deutung der Instabilität jedoch noch die Facette der Ungleichheit hinzu. Dabei entsteht das Bild einer Waage, die auf der einen Seite mehr Gewicht trägt als auf der anderen. Der gedankenexperimentelle positive Gegenhorizont der Ausgeglichenheit findet sich homolog in ihrer gewünschten Rollenkonstruktion als „gleichberechtigte […] Forschungspartner" (JG I2, Z. 182). Ihre Identitätsnorm lässt sich damit mit den Begriffen der Gleichwertigkeit, der Gleichberechtigung und des Gleichgewichts beschreiben. Der negative Gegenhorizont zeigt sich im erneut aufgegriffenen „Dienstleisterbegriff". Die wiederholte Nennung, die Johanna Grünspecht selbst durch das Demonstrativpronomen „dieser" ausdrückt, verweist zurück auf die hierarchische Rollenkonstruktion von Dienstherr*in bzw. Auftraggeber*in und Dienstleister*in. Die Rollenkonstruktion geschieht damit über die Ablehnung und die entsprechende Forderung des positiven Gegenhorizontes.

Insgesamt zeigt sich in der Rollenkonstruktion Johanna Grünspechts eine Orientierung an und *Abkehr von bereits bekannten Rollen*, wie der Schülerinnenrolle, dessen Fremdzuschreibung sie zurückzuweist. Zum anderen weist sie im Vergleich zu Adrian Schuster auf expliziter Ebene die

wahrgenommene Hierarchisierung im Rahmen des Projekts sowie die damit verbundenen Rollen zurück und bemüht sich *aktiv und initiativ* um die *Konstruktion von neuen Rollen*. Die Forderung von Gleichberechtigung führt sie explizit auf ihre eigene fachliche Kompetenz zurück. Damit argumentiert sie im Vergleich zu Adrian Schuster stärker auf fachlich-inhaltlicher als auf persönlicher Ebene. Sowohl explizit in der Formulierung, dass sei „halt [...] ein Lehrer" und das dadurch entstehende „Lehrer-Gefühl" als auch implizit über die vielen Legitimationsschleifen zeigt sich die Institutionsnorm der *Wirkmächtigkeit* der *Lehrer*innenrolle* und des damit verbundenen *Status Burkhards*.

Das Zurückweisen bekannter Rollen wird auch in einer weiteren Passage deutlich. Auf die immanente Nachfrage, inwiefern es anders sei, als SPPlerin in die Schule zu gehen, grenzt sich Johanna Grünspecht explizit von der Praktikantinnenrolle ab. In der anschließenden beschreibenden Sequenz, in der sie sich in der Rolle der Interviewerin darstellt, zeigt sich die Orientierung an der Rolle der Forscherin auch auf konjunktiver Ebene.

> „Weil ich nicht als Praktikantin hingekommen bin, sondern weil ich gesagt hab': ich bin von der Uni und ich äh studier' das zwar auch, aber ich schreib' jetzt 'ne wissenschaftliche Arbeit dadrüber und ich bin an euren=an eurer Expertise interessiert. Also hab' ich sie in dem Moment anders angesprochen. Ich wollt' nicht (.)=ich wollt' nicht, dass die mir was zeigen und dass ich von ihnen lerne, sondern ich wollte einfach so 'ne Momentaufnahme machen. <mhm> Und ich glaube das war auch, (.) also wir=wir sind uns auf 'ner anderen Ebene begegnet, als wenn ich jetzt äh Praktikum gemacht hätte. Und ich musste halt auch nichts=ich musste nichts von mir zeigen. Das war halt auch ganz nett ne. Ich saß da und hab halt gesagt: so jetzt erzählt mal. <mhm> Und dann haben sie erzählt und haben ganz viel von sich gezeigt. Ich mein' ich hab' vierzig Seiten Skript über <@(.)@> diese Leute zu Hause liegen. <ja> Und ich weiß total viel über die und über ihre Motive und ihre Haltungen und die wissen gar nichts über mich. Ich hab' halt am Anfang 'ne Minute erzählt, dass ich Lehramt studiere und dass ich äh () meine Masterarbeit schreibe und das war's. <mhm> Das war halt auch ganz angenehm. Ne? <mhm> Also hätte ich da jetzt fachlich mitdiskutieren müssen, wäre das was ganz anderes gewesen. Aber so musste ich halt auch nichts von mir @preisgeben@. <mhm> (.)" (JG, I2, Z. 5821-594)

In der Beantwortung der Frage, inwiefern es anders gewesen sei, als SPPlerin in die Schule zu gehen als zuvor, startet Johanna Grünspecht mit einem argumentativen „[w]eil" und bejaht damit in erster Linie einmal das anders-Sein. Auf expliziter Ebene grenzt sie sich von der Rolle der „Praktikantin" ab und referiert ihre wörtlich erinnerte Rede, in der sie sich als „[zwar] [S]tudier[ende]", „aber" als „wissenschaftlich[.] [Schreibende]" vorstellt. Das einschränkende „zwar" markiert bereits, dass sie sich durchaus der institutionellen Zuordnung zur Universität und auch der tätigkeitsbezogenen Zuordnung zum Studieren nicht zu entziehen sucht, jedoch weist sie dem Verfassen der „[Mastera]rbeit" in dieser Zusammenhang einen gesonderten und erwähnenswerten Stellenwert bei. Dieser drückt sich in dem einschränkenden „aber" aus, welches an dieser Stelle jedoch das reguläre „[S]tudier[en]" um den Aspekt des Schreibens einer „wissenschaftliche[n] Arbeit" weitet. Auffällig ist hierbei der Verzicht auf den Masterarbeitsbegriff zugunsten des Begriffs der „wissenschaftliche[n] Arbeit", welcher den Wissenschaftscharakter der Arbeit vor den Abschlusscharakter des Studiums stellt. Die Wissenschaftlichkeit stellt für Johanna Grünspecht in ihrer Selbstpräsentation in der Schule eine große Bedeutung dar. Dies zeigt sich homolog zur bereits rekonstruierten Orientierung an Fachlichkeit. Mit der vorab zurückgewiesenen Rollenbezeichnung der „Praktikantin" und der teilweise zurückgewiesenen Rollenbezeichnung der „[S]tud[entin]" grenzt sie sich erneut von bekannten Rollen ab. Indem sie sich in ihrer Rollenneukonstruktion an den von ihr ausgeübten Tätigkeiten orientiert, entwirft sie sich als diejenige, die eine „wissenschaftliche Arbeit" schreibt.

Im Vergleich zum passiven ‚zu einer Rolle gemacht-Werden', zeigt sich im Gespräch mit den vier Lehrer*innen eine eigenaktive und selbstgesteuerte Rollenkonstruktion. Diese wird im Folgenden dadurch weiter ausdifferenziert, dass sie ihr Anliegen: „ich bin an […] eurer Expertise interessiert" klar äußert und sich damit zu ihrem Gegenüber als jemand ins Verhältnis setzt, der eine solche Interessenbekundung machen und damit die terms und conditions der Zusammenarbeit mitbestimmen darf. Dazu beschreibt sie auf expliziter Ebene, sie habe „[die Lehrer*innen] in dem Moment anders angesprochen", was die Frage nach der Initiative und der Selbstbestimmung deutlich beantwortet. Im Vergleich zur Rollenauseinandersetzung mit Burkhard, bei der sie sich an bekannten Rollen abzuarbeiten scheint, kann sie bei den vier anderen Lehrer*innen aktiv und selbstbestimmt eine neue Rolle konstruieren, die sich an Wissenschaftlichkeit und (Forschungs-)Interesse bemisst. Dies wird auch im Imperativ der von ihr erinnerten wörtlichen Rede: „so jetzt erzählt mal" deutlich. In ihrer Rolle kann sie damit nicht nur initiativ, sondern auch einfordernd sein.

Johanna Grünspecht macht im Folgenden mit der „[Z]eige[.]"-Metapher erstens eine Differenzierung zwischen denjenigen, die zeigen, und denjenigen, denen gezeigt wird, und zweitens eine Differenzierung zwischen denjenigen, die etwas zeigen (müssen), und denjenigen, die nichts zeigen (müssen), auf. Mit einer klaren Positionierung, sie „wollt[e] nicht, dass die [ihr] was zeigen" und sie wollte nicht etwas „von ihnen lerne[n]" wird die zuvor eingeführte und abgelehnte Rolle der „Praktikantin" inhaltlich gefüllt. Auch der Verweis darauf, dass sie nicht nur „studier[e]", sondern eine „wissenschaftliche Arbeit" schreibe, nimmt neben der Fachlichkeits- auch die Autonomiefokussierung in den Blick. Sie kommt nicht zum Abschauen und Lernen, sondern aufgrund eines wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses in die Schule. Damit zeichnen sich neben Fachlichkeit auch Selbstständigkeit und Autonomie als Charakteristika ihrer Rollenkonstruktion ab. Der zweite Aspekt bezüglich des Zeigens, der hier deutlich wird, nimmt das (sich) zeigen-Müssen in den Blick. Auch diesem entsagt sich Johanna Grünspecht in ihrer SPP-Rollenkonstruktion. Dass sie „nichts von [sich habe] zeigen [müssen]" wird von ihr mit „ganz nett" positiv bewertet. Das zeigen-Müssen erscheint damit als erzwungenes sichtbar-Werden, das sich zum Beispiel in der Praktikantinnenrolle vollzieht und dem sie durch ihre Rolle der ‚wissenschaftlichen Schreiberin' entgehen kann. Diese implizite Selbstbeschreibung entspricht dem „Forschungs[teil]" im Rahmen der Selbstnennung als „gleichberechtigte […] Forschungspartner". Dem zweiten Aspekt, dem „[P]artner"-Sein, der auf eine Ebenbürtigkeit abzielt, entspricht die Bezeichnung dieser vier Lehrer*innen als „[n]ette Kolleg[Inn]en" (JG I2, Z. 560), die sich fallimmanent findet. Die Rollenkonstruktion scheint damit durch Wissenschaft, Autonomie und Gleichstellung gekennzeichnet zu sein.

Der dritte Aspekt des Zeigens verortet die Gruppe der vier Lehrer*innen auf der Bühne des Zeigens, indem Johanna Grünspecht davon spricht, eine „Momentaufnahme" der Lehrer*innen machen zu wollen. Damit steht sie weder als Lernende noch als Zeigende im Zentrum, sondern als Beobachterin, die jedoch nicht am Beispiel lernt („ich wollt[e] nicht, dass die mir was zeigen und dass ich von ihnen lerne"), sondern forscherisch betrachtet. Das Weitere der Passage untermalt diese Lesart, indem sie beschreibt, die Lehrer*innen hätten „viel von sich gezeigt", während sie selbst „'ne Minute erzählt [habe]" und „nichts von [sich] @preisgeben@ [musste]". Insbesondere in der Formulierung des „[P]reisgeben[s]" taucht das sich-Zeigen als ein Offenlegen und Offenbaren von privaten Informationen negativ konnotiert auf. Das sich selbst Zeigen-Müssen wird damit ganz eindeutig zum negativen Gegenhorizont, während sich das Wissen-Erlangen über andere als positiver Horizont rekonstruieren lässt. Letzteres wird in der Aussage, sie habe „vierzig Seiten Skript über […] diese Leute zu Hause liegen", deutlich. Sie ist nicht nur nicht die

sich-Zeigende, sondern sogar die Betrachtende und Wissende. Die Tatsache, dass sie „total viel über die [weiß]" und „die [...] gar nichts über [sie wissen]" schafft ein neues Ungleichgewicht, welches hier jedoch von Johanna Grünspecht als unproblematische Basis der Zusammenarbeit, die aus der Rollenkonstellation der Forschenden und den Beforschten entsteht, dargestellt wird. Der reflektierende Zwischenkommentar, sie seien sich „auf 'ner anderen Ebene begegnet, als wenn [sie] [...] Praktikum gemacht hätte" untermalt die wahrgenommenen Hierarchien der Rollenkonstruktionen in Praxisphasen, die durch die eigene forschungsbezogene Rolle außer Kraft gesetzt bzw. ins Gegenteil verkehrt werden, in der sie nicht die Lernende und Zuschauende sondern die Wissende ist.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass bezüglich Johanna Grünspechts Rollenkonstruktion von Bedeutung ist, wer sich als was und wie vor wem *zeigen* muss. Sie weist die Rolle der Praktikantin als lernende Beobachterin sowie als sich zeigende Lernerin zurück und konstruiert im Gegenteil *die Rolle der beobachtenden Forscherin* und wissenschaftlichen Schreiberin, die *initiativ und autonom* mit ihren Fragestellungen an die Lehrer*innen herantritt. Durch die Zurückweisung der bestehenden Rollen, kann sie sich über den gegenstandsbezogenen Kontext und somit als den Lehrer*innen *gleichrangig* entwerfen. Daran lässt sich neben der *Orientierung an Fachlichkeit* die *Orientierung an Wissenschaftlichkeit* (im Sinne einer forschungsbezogenen Haltung unabhängig vom Fachlichen) herausarbeiten, anhand der sie im Zusammentreffen mit den Lehrer*innen im SPP eine neue, nicht nur gleichberechtigte, sondern sogar *überlegene* Rolle konstruiert. Die von ihr angesprochene gleiche „Ebene" zeichnet sich für sie durch *Autonomie, Eigenständigkeit und Kompetenz* aus. Dies zeigt sich fallimmanent noch deutlicher, indem sie den Lehrer*innen wiederholt zusichert, sie müssten „keine Angst [...] haben" (JG I2, Z. 393), und sie damit als Schutzbedürftige markiert. Damit verkehrt sie Adrian Schusters Betreuungsverhältnis ins Gegenteil.

Synopse: Autonome Forscherin

Bezüglich der Rollenkonstruktion lässt sich bei Johanna Grünspecht, insbesondere im Vergleich zu Adrian Schuster, eine *Ablehnung der bereits bekannten Rollen* ‚Studentin' und ‚Schülerin' rekonstruieren. Diese werden im Rahmen des SPP aufgerufen und relevant, indem sie sich an ihnen abarbeitet. Ähnlich wie bei Adrian Schuster lässt sich eine *Wirkmächtigkeit des Lehrers* rekonstruieren, die über seine Rolle begründet wird. Die eine entsprechende Komplementärrolle der Schülerin wird von Johanna Grünspecht als ihr zugewiesene Rolle als unzulässig disqualifiziert. Die zweite entsprechende Komplementärrolle der Studentin bzw. Praktikantin wird durch die eigene fachliche Expertise und die wissenschaftliche Ausrichtung im Sinne der Rolle der wissenschaftlich Schreibenden gedeutet. Mit der Fokussierungsmetapher des Zeigens grenzt sich Johanna Grünspecht von der Rolle der Praktikantin insofern ab, als diese sich zeigen und lernend zuschauen muss. Sie konstruiert sich hingegen eher in der *Rolle der Beobachtenden*, die Anderen beim sich-Zeigen zuschauen kann. Ihre Fach- bzw. Wissenschaftsorientierung ermöglicht es ihr zudem, sich der sich situativ aufdrängenden *Rolle der „Dienstleister[in]" zu entledigen*. Durch das eigenaktive und kraftaufwändige „Freischwimmen" weist sie Burkhard als Übergeordneten im Sinne eines Dienstherrn zurück und zeigt eine maximal kontrastierende Rollenkonstruktion zu Adrian Schuster. Auf expliziter Ebene fordert sie eine *Forschungspartnerschaft,* die durch *Gleichrangigkeit, Engagement und Sachorientierung* gekennzeichnet ist. Auf impliziter Ebene lässt sich eine *Orientierung an Aushandlung* rekonstruieren.

Entlang der Argumentationslinie, der Lehrer habe keine größere Expertise als sie selbst, und dem Kritikpunkt es fehle an Engagement von seiner Seite, macht sie sich zur *Entscheidungsträgerin* und disqualifiziert ihn damit nicht nur als Übergeordneten, sondern im Weiteren auch als Gleichrangigen. Die vier anderen Lehrer*innen bilden für Johanna Grünspecht entsprechend ihrer Norm des Engagements den positiven Horizont und ermöglichen ihr eine neue Rollenkonstruktion abseits der Schülerin- und Studentinnenrolle, die sie selbstständig und aktiv ausformen kann. Mit dem Fokus auf Wissenschaftlichkeit versetzt sie diese in eine übergeordnete Position und kontrastiert maximal zu Adrian Schusters Orientierung am Betreuungsverhältnis. Johanna Grünspechts Rollenkonstruktion im SPP vollzieht sich also ebenfalls an bekannten Rollen, jedoch nicht an der Ausrichtung daran, sondern an deren Ablehnung davon. Die Neukonstruktion verläuft entlang der Leitlinien Autonomie, Eigenständigkeit und (fachlicher) Kompetenz.

Theorie und Praxis:
„Also es ist schön, sich auf zwei Arten mit einem Gegenstand zu beschäftigen."

I greift im Rahmen einer immanenten Nachfrage die Aussage von Johanna Grünspecht auf, sie habe sich im SPP auf einer anderen „Ebene" als im Praktikum bewegt und fragt, ob dies für das Zusammenhandeln mit den vier Lehrer*innen und/oder mit Burkhard gelte. Sie beschreibt daraufhin die Zusammenarbeit mit Burkhard als „Aushandlung", die sie eher an wissenschaftliche als an schulische Ebenen erinnert hätte.

> „Mit dem, puh (.) Ich= ja da gab's ja schon diese Aushandlungsmomente ne? <mhm> Mmh mit dem hab' ich=war ich ja auch im Dialog <mhm> und dem musste ich auch meine Idee vom SPP irgendwie verkaufen und er mir ja eigentlich @seine@ <mhm> Also da war's=das war schon was anderes. <mhm> Aber da=da find' ich auch nicht, dass wir uns als Lehrerkollegen begegnet sind, sondern halt eher in so 'nem Unikontext. Hatte ich das Gefühl, weil er ja auch aus der Uni kommt, hatte er auch, also diesen Sprachschatz drauf <mhm> und so also hat sich eher so angefühlt. <mhm> Das hat sich 'nen bisschen gefühlt, als ob ich mich mit 'nem Dozenten äh @auseinandersetze@. <mhm> Obwohl=aber mit 'nem Dozenten, mit dem ich nicht so richtig @einverstanden bin@." (JG, I2, Z. 600-608)

Zu Beginn der Passage wird die Zusammenarbeit mit Burkhard erneut thematisiert und homolog als „Aushandlung[…]" und Anstrengung, von seiner „Idee vom SPP" zu überzeugen, bearbeitet.[48] Obgleich nicht mit einem additiven ‚und', sondern über ein kontrastives „[a]ber" eingeleitet, spricht Johanna Grünspecht mit dem weiterführenden „auch" einen nächsten Aspekt an. Über den Gegenhorizont zeigt sich darin, dass die Zuordnung der „Lehrerkollegen" zwar nicht für Burkhard, wohl aber für die vier Lehrer*innen der Interviewsituation gilt. Die Rollenzuordnung dieser vier Akteur*innen als „Lehrer[*innen]" einerseits und als „[K]olleg[*innen]" andererseits kontrastiert mit der Beschreibung Burkhards, der weder als Lehrer noch als Kollege konstruiert wird.

Während Burkhard bislang hauptsächlich in der Rolle des Gegenspielers rekonstruiert werden konnte, zeichnet sich in dieser Passage eine institutionsbezogene Verortung im „[B]egegne[n] […] in so 'nem Unikontext" ab. Der hier angesprochene „Unikontext" grenzt sich damit von der Wahrnehmung der anderen als „Lehrer[*innen]" und dem damit verbundenen institutionellen Äquivalent des Schulkontextes ab. Die rollenbezogene Frage nach der „[B]egegn[ung]" „als" jemand

48 Auf diese Sequenz wird in der Darstellung nur verkürzt Bezug genommen, da die homologe Bearbeitungsweise im Rahmen der Dimension ‚Zusammenarbeit' detailliert entfaltet wurde.

ist damit untrennbar mit den beiden von Johanna Grünspecht wahrgenommenen Institutionen Schule und Universität verbunden. Im Vergleich zu Adrian Schuster lässt sich bei Johanna Grünspecht allerdings nicht die direkte Zuordnung von Akteur*innen zu den Institutionen, in denen sie räumlich auftreten, machen, da Burkhard hier offenbar auch bzw. vor allem im „Unikontext" auftritt. Die Ungenauigkeit der Spezifizierung des „Unikontext[es]", die sich in der Beliebigkeit des Ausdrucks „so 'nem" manifestiert, deutet allerdings auf Zuordnungsschwierigkeiten hin. Auch die auf dem Gefühl basierende Zuordnung Burkhards zum „Unikontext" unterstreicht dies. Das kausale „weil" leitet die Argumentation ein und nennt die Herkunft Burkhards als „aus der Uni komm[end]" für den Grund ihres „Gefühl[s]". Die örtlich bezogene Argumentation führt sie insofern weiter aus, als sie darauf verweist, er habe „auch [...] diesen Sprachschatz drauf [gehabt]". Damit weitet Johanna Grünspecht die lokale Zuordnung zur Universität um den Aspekt der „Sprach[e]", die dort, im Vergleich zur Schule, verwendet wird. Die Wahrnehmung unterschiedlicher „Sprachsch[ä]tz[e]", die an der Institution Schule und an der Institution Universität genutzt werden, zeigt Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich der Universität und Schule als differenziert und über institutionsbezogene Zuordnung hinausgehend. Die entsprechende Rollenzuordnung auf universitärer Seite als „Dozent[..]" folgt am Ende der Sequenz und greift mit dem lachend gesprochenen Zusatz, mit diesem Dozenten „nicht so richtig @einverstanden [zu sein]@", die bereits rekonstruierte Oppositionshaltung noch einmal auf.
Insgesamt tauchen Schule und Universität als verschiedene „[K]ontext[e]" auf, die nicht nur institutionsbezogen und räumlich-örtlich, sondern auch bezogen auf die Art und Weise, über Dinge zu sprechen, different sind. Damit lassen sich Theorie und Praxis im Rahmen von Johanna Grünspechts Orientierung als differente Systeme rekonstruieren. Rollenkonstruktionen werden damit von ihr zwar nicht losgelöst von Institutionen, jedoch über sie hinausgehend konzipiert. Somit ermöglicht ihr der Schulkontext die Kolleginnenrolle, während der Unikontext, im Falle Burkhards, zur Wahrnehmung der Unterhaltung als Dozent und zur damit verbundenen Ablehnung führt. Diese dichotome Darstellung wird fallimmanent auch in einer weiteren Passage deutlich, in der sie die kontextuelle Einordnung neben dem ,wie' auch entlang des ,was' vornimmt. Das Sprechen „über Forschungsdesgins" wird so dem „[R]eden" über den „Schulpraxis-Charakter" und dem „[S]ehen" von „Unterricht" entgegengesetzt (JG, I2, Z. 614-621). Damit wird die „[...P]raxis" der „[...W]issenschaft[...]" und die „Schul[e]" der „[U]niversi[...]tä[t]" gegenübergestellt. Diese bilden für Johanna Grünspecht zwei *verschiedene Referenzsysteme*, wobei der *Wechsel zwischen beiden möglich* ist. Die beiden „[...K]ontext[e]" sind damit durchlässig, und die Existenz innerhalb beider Kontexte ist grundsätzlich möglich. Beide Kontexte zeichnen sich durch bestimmte Themen sowie spezifische Handlungen aus. Weiter lässt sich schlussfolgern, dass es bei der Frage nach der Universität und der *Theorie* um ein *„[...W]issen[...]"* und bei der *Praxis* um ein *Handeln* gehe.

Während die vorangegangenen Passagen die dichotome Sicht auf Schule und Universität und damit auf Schulpraxis und den „Uni-Kosmos" (JG I2, Z. 604) verdeutlicht haben, zeigt die folgende Passage eine genauere Betrachtung dieser beiden Räume und ihrer Logiken. Auf die exmanente Nachfrage, inwiefern es Schwierigkeiten gab und wie sie damit umgegangen sei, beschreibt Johanna Grünspecht zu Beginn den Umgang mit Schwierigkeiten über die Zusammenarbeit mit anderen und führt dann im Weiteren aus, sie habe ihre „Erwartungen an[..]passen" müssen, und das Projektergebnis sei in diesem Zusammenhang ein anderes, adäquateres geworden.

> „[...] Mmmh ja dann halt meine Erwartungen anzupassen <mhm> das hat mir auch geholfen und a=auch nicht mehr so darauf fokussiert zu sein, ah es muss jetzt 'n Workshop werden und zwar im März, sondern zu sagen: Ok Hauptsache irgendwann wird mal irgendwas draus. <mhm> Und ähm, es passt zu

> den Anforderungen, also es passt zum Bedarf <mhm> das hab‘ ich gemerkt, das ist richtig wichtig. Also ’nen Workshop hätte gar nicht dahin gepasst, eigentlich, weil ’nen Workshop erstmal ’nen Zeitraum erfordert und an der Schule wird ’ne Viertelstunde Klassenlehrerzeit pro Woche vergeben, das heißt mit Zeiträumen kann man eigentlich knicken und eigentlich geht‘s darum so‘n=so‘n Gimmick zu schaffen, was man in ’ner halben Stunde mal benutzen kann. <mhm> Oder nutzen kann oder einsetzen kann. <mhm> Und ähm ’nen einheitliches Konzept zu entwickeln für die Schule wäre halt einfach zu krass und zu groß gedacht und ich weiß auch gar nicht, ob es funktioniert hätte, weil halt alle unterschiedliche Verständnisse haben aber was funktionieren kann, ist halt diese individuelle Aushandlung. <mhm> Und dafür ’nen Werkzeug bereitzustellen und zu sagen: hier nehmt euch Zeit, beantwortet die Fragen, macht euch vielleicht vorher Gedanken zu Hause, ihr könnt euch ja auch Stichpunkte machen und dann besprecht ihr das." (JG, I2, Z. 981-995)

Auf die Frage nach Schwierigkeiten, benennt Johanna Grünspecht das Problem, ihre „Erwartungen anzupassen", was die vorangegangene Schwierigkeit impliziert, dass etwas nicht ihren Erwartungen entsprochen habe. Dies wird an dieser Stelle nicht als Schwierigkeit, sondern die ergriffene Maßnahme des „[A]npassen[s]" der eigenen Erwartungen genannt. Das „[A]n[..] passen" erscheint damit im positiven Horizont, während der entsprechende negative Horizont, den sie ebenfalls expliziert, sich im „fokussiert[...]-[S]ein" manifestiert. Das fokussiert-Sein wird hier sowohl inhaltsbezogen mit dem Verweis darauf, dass „es [...] [ei]n Workshop [sein]" muss als auch zeitlich bezogen mit dem Verweis auf den „März" als nicht-„[...]passen[d]" dargestellt. Die Passungsfähigkeit kristallisiert sich damit als Leitmaxime heraus.
Die Erkenntnis, dass die im ursprünglichen Format angedachten inhaltlichen und zeitlichen Eckpunkte mit den im Projektverlauf vorgefundenen Tatsachen nicht übereinstimmen, stellt die nicht-Passungsfähigkeiten der Systeme Universität und Schule heraus. Das „fokussiert"-Sein erscheint im negativen Horizont als ein Festhalten an nicht tragfähigen Ideen und Vorstellungen, welches es zu überwinden gilt. Damit stellt sich das ‚Festhalten' als gedanklich heraus, welchem mit einem „sondern zu [S]agen" begegnet werden kann. Gleichwohl erscheint die Maßnahme des „[S]agen[s]" in diesem Moment gewichtiger als im gedankenexperimentellen Vergleich ein sich Denken, indem das, was folgt, im „[S]agen" verbalisiert wird. Die inhaltliche Füllung erfolgt in der weiteren Sequenz, indem Johanna Grünspecht darauf verweist, dass es die „Hauptsache" sei, dass „irgendwann [...] mal irgendwas draus [werde]". Mit der Benennung der „Hauptsache" erscheint das vorab beschriebene ‚Festhalten' als Nebensache und damit als überholt durch das neu „[Ge]sag[te]".
Die im Folgenden beschriebene zeitliche und inhaltliche Vagheit kontrastieren maximal zur vorab genannten inhaltlichen und zeitlichen Konkretisierung und markieren diese Unbestimmtheit als positiven Gegenhorizont zur festgelegten inhaltlichen und zeitlichen Fokussierung. Gleichzeitig fällt auf, dass die hier im Sinne einer „[A]n[..]pass[ung]" positiv dargestellte Veränderung der zeitlichen und inhaltlichen „Erwartungen" mit einem unkonkret-Machen einhergeht. Indem egal sei, was und wann etwas aus dem Projekt werde, wird es beliebiger und verliert an Kontur.
Mit einem additiven „[u]nd" angeschlossen, setzt Johanna Grünspecht hinzu, dass „es" „zu den Anforderungen" bzw. zum „Bedarf" passe. Das „es" scheint hier auf die vorab thematisierte Anpassung der Zielbestimmung des SPP-Produktes bezogen zu sein. Mit diesem Zusatz stellt Johanna Grünspecht einen Bezug von SPP-Produkt und Kontext her und liefert damit den entsprechenden Bezugspunkt zum Anpassungsbegriff. Die Erwartungen werden damit also an die „Anforderungen" angepasst. Trotz der dadurch entstehenden Diskrepanz, die sie hier auf zeitlicher und inhaltlicher Ebene beleuchtet, wird der Prozess der Erwartungsanpassung als „[Hi]lfe[]" beschrieben und damit positiv gewendet. Auch die im Folgenden beigemessene

Bedeutsamkeit („das ist richtig wichtig") manifestiert die Positivbewertung der vollzogenen Anpassung der Erwartungshaltung. Über diese Relation wird die Neubestimmung oder -justierung des Ziels auf die kontextuellen Bedingungen angepasst, die sich nach dem „Bedarf" richten.
In der folgenden Argumentation bezieht sich Johanna Grünspecht auf die mit wenig Enaktierungspotential gefüllte nicht-Passung von „Workshop" und den Anforderungen und Bedarfen. Im „dahin", wo der Workshop nicht hingepasst hätte, markiert sie das vorab noch als „Bedarf" und „Anforderung[..]" strukturell Beschriebene nun örtlich und macht dieses im Weiteren mit dem „Schul[begriff]" auch explizit. Zeit wird im Weiteren als die kritische Ressource im Raum Schule herausgestellt, indem der genaue Verweis auf die vorhandene „Viertelstunde Klassenlehrerzeit pro Woche" der unbestimmten Nennung von „Zeiträumen", die „man eigentlich knicken [könne]" gegenübergestellt wird. Die Metapher des ‚knicken-Könnens' beschreibt dieses als etwas Utopisches oder Absurdes. Die Tatsache, dass es sich bei der Idee der Umsetzung als Workshop jedoch um genau so etwas handele, was einen Zeitraum benötigt, führt zur bereits wahrgenommenen nicht-Passungsfähigkeit zwischen Planung und Kontextbedingungen zur Umsetzung und damit zwischen theoretischem und praktischem Raum.
Als positiven Gegenhorizont dessen, was aufgrund des Zeitaufwandes einer „halben Stunde" nutzbar ist, nennt Johanna Grünspecht im Folgenden die Erschaffung eines „Gimmick[s]", „was man in 'ner halben Stunde mal benutzen kann". Die Fokussierungsmetapher des „Gimmick[s]" beschreibt ein preiswertes Werbegeschenk, welches an sich keinen großen Nutzen für den Beschenkten hat und ihn lediglich zum Kaufen assoziierter Produkte motivieren soll. Damit erscheint das an die schulische Praxis anschlussfähige SPP-Produkt eines zu sein, welches gar nicht die eigene Funktion an sich erfüllen, sondern eine anreizende Wirkung haben soll, sodass die schulischen Akteur*innen von selbst dessen Relevanz erkennen. Der ‚Kauf' selbst findet damit also keinen Platz im geschäftigen Raum Schule, wohl aber das Werbung-Machen und Anreize-Schaffen. Dem entspricht auch die zeitlich heruntergebrochene Forderung („in 'ner halben Stunde") sowie die Darstellung des Umgangs als eine Gelegenheitsstruktur, die kein hohes Maß an Involvement oder Commitment benötigt („was man [...] mal benutzen kann"). Die personelle Offenheit, die sich im „[M]an" ausdrückt und die temporäre Unbestimmtheit („mal") werden von einem ermöglichenden, keineswegs aber obligatorischen, „kann" begleitet und zeigen die größtmögliche Offenheit für den Umgang mit diesem „Gimmick".
Erneut greift Johanna Grünspecht im Folgenden das zu Beginn als zeitlich und inhaltlich Beschriebene „fokussiert" auf und markiert es als „einheitlich[..]". Das „wäre" und „hätte" verweisen auf geringes Enaktierungspotential der Umsetzung dieses „Konzept[es]". Damit tritt die Einheitlichkeit, die zeitliche und inhaltliche Fokussierung als negativer Gegenhorizont auf, der im Raum Schule nicht anschlussfähig ist. Verdeutlicht wird dies, indem Johanna Grünspecht äußert, es wäre „zu krass und zu groß gedacht" gewesen, wobei dies inhaltlich nicht elaboriert wird. Die wahrgenommene Notwendigkeit, den Raum Schule nicht mit etwas zu Gewaltigem zu überfordern, wird hieraus jedoch deutlich. Der Raum Schule bedarf damit im Gegenteil also einer zeitlich und inhaltlich flexiblen und Anreiz-stiftenden niedrigschwelligen Umsetzung.
Neben der nicht in entsprechendem Ausmaß vorhandenen Zeit wird in folgender Argumentation, die mit einem kausalen „weil" eingeleitet wird, ein weiteres Argument angeführt: „[A]lle" hätten „unterschiedliche Verständnisse". Diese [U]nterschiedlich[keit]" tritt damit konträr zur „[E]inheitlich[keit]" auf und bestimmt Schule als einen Raum, der von Diversität geprägt ist, weshalb ein standardisiertes Produktergebnis nicht anschlussfähig erscheint. Anstatt der Umsetzung eines „einheitliche[n] Konzept[es]" markiert Johanna Grünspecht die Möglich-

keit der „individuelle[n] Aushandlung“ mit höherem Enaktierungspotential („was funktionieren kann“). In diesem Sinne ein „Werkzeug bereitzustellen“ scheint damit die angemessene Aufgabe des SPPs und, aufgrund seiner Verortung, des universitären Kontextes zu sein. Die Erschaffung eines Werkzeugs, eines Instruments, um einen gewünschten Zustand herzustellen oder ein Ziel zu erreichen, ist demnach die Zielsetzung im SPP. Die Benutzung des Werkzeugs wird in der wiederholten wörtlichen Rede: „nehmt euch Zeit, beantwortet die Fragen, macht euch […] Gedanken [, …] besprecht […] das“ ausgedrückt und ist, wenngleich im Imperativ formuliert, den feldspezifischen Akteur*innen überlassen. Damit scheint Johanna Grünspecht von einer gruppendifferenten Zuständigkeit von Konzeption und Umsetzung auszugehen und damit auch jeder Gruppe ihre Verantwortlichkeiten beizumessen. Theorie und Praxis haben so jeweils ihre Berechtigung, ihre Domänen, gleichzeitig wird aber auch die gegensätzliche Passungsfähigkeit zueinander bedeutsam.
Insgesamt zeigt sich damit die ursprüngliche Konzeption des SPPs als unpassend zu den in der Schulpraxis vorgefundenen und wahrgenommenen Strukturen und Gegebenheiten. Johanna Grünspecht muss daher eine *Passungsherstellung* leisten, um die *theoretische Planung* des Projekts an die *praktisch* vorgefundenen *Gegebenheiten* anzupassen. Schulpraxis und theoretische Planung stehen sich demnach gegenüber, wobei der *Schulpraxis* die Charakteristika *Flexibilität und Veränderung* und der *theoretischen Planung, Konstanz und Umsetzbarkeit* zukommen. Schule wird von ihr als Raum wahrgenommen, der sowohl von Zeitdruck als auch von differenten und möglicherweise nicht kompatiblen Grundverständnissen geprägt ist. Im Rahmen einer schulbezogenen Forschungsarbeit muss auf beide dieser Aspekte eingegangen werden, um die Passungsfähigkeit zum Kontext sicherzustellen. Theorie und Praxis tauchen damit als zwei Räume auf, in denen *verschiedene Logiken* wirken und die für ein passungsfähiges Ergebnis aufeinander bezogen werden müssen. Fallimmanent verglichen zeigt sich dies in einer Sequenz, in der Johanna Grünspecht argumentiert, ein Mehrwert des SPPs sei es gewesen, dass sie „[ei]nen Umgang mit der Realität“ habe finden und dabei eine „Gelassenheit [..] entwickeln [müssen], wenn was mal nicht so läuft, wie man sich das vorstellt“ (JG I2, Z. 1021-1022). Auch hier wird die Passungsfähigkeit zwischen Praxisrealität und theoretischer „[V]orstell[ung]“ deutlich. Die in dieser Sequenz als „Gelassenheit“ bezeichnete Umgangsweise reichert den positiven Gegenhorizont zum „fokussiert“-Sein weiter an.

Neben der Frage der Relationierung von Theorie und Praxis, wird für Johanna Grünspecht im Rahmen der SPPs auch die Frage nach dem Transfer von Theorie in Praxis und andersherum virulent. In der folgenden Passage, in der sie auf die explizit gestellte Nachfrage antwortet, ob sie neben der Tatsache, dass etwas für die Masterarbeit aus dem SPP entstanden sei, noch weiteres „Wissen“ mit aus dem Projekt herausnehmen würde, beschreibt sie den Prozess einer inneren Aushandlung dessen, was sie an „Haltung[en]“ aus dem Erforschten mitbekommt und dem, was sich daraus für sie selbst ergibt. Sie betont hierbei die Wichtigkeit des Kommunizierens über „Zuständigkeiten“.

> „Mmmh also es ist=‘ne Haltung ist vielleicht bei mir mit rausgekommen. Und zwar dadurch, dass ich ja diesem=diesem Austausch gelauscht habe, der drei=der vier Leute, drei haben eigentlich nur geredet, einer hat hauptsächlich zugehört, hab‘ ich gemerkt dass sich da=also dass ich gemerkt habe, manchen Sachen stimme ich zu, manchen Sachen stimme ich nicht zu was Kooperation im inklusiven Kontext angeht. <mhm> Das fand ich ganz witzig zu merken, dass ich da schon ’ne Haltung hatte oder hab‘ aber dass die noch ganz äh implizit war <mhm> und dass die sich dann dadurch, dass ich Sachen gehört hab‘ ähm dass sich da schon was rausgebildet hat. Dass ich gemerkt hab‘, ok so will ich‘s machen, so will ich‘s nicht machen <mhm> und wie versteh‘ ich denn meine Profession <mhm> und wie versteh‘ ich denn meine Zuständigkeiten? <mhm> Und da glaub‘ ich schon, dass mir das später auch weiterhelfen wird,

> wenn ich das von Anfang an klar hab‘ und auch einforder‘, dass das verhandelt wird <mhm> falls ich mal Klassenlehrerin werde in ’ner Inklusionsklasse. <mhm> Also ich hab‘ gemerkt, dass es wichtig ist, klar über Zuständigkeiten zu kommunizieren.“ (JG, I2, Z. 1044-1055)

Während die exmanente Nachfrage explizit nach „Wissen“ fragt, geht Johanna Grünspecht in ihrer Ausführung erst einmal auf „[ei]ne Haltung“ ein, die bei ihr „mit rausgekommen“ ist. Das „mit[-R]aus[..]kommen“ erinnert an ein entstandenes Nebenprodukt, welches ursprünglich nicht als Ziel ins Auge gefasst wurde. Bei dem Begriff der „Haltung“ kann es sich neben dem alltagssprachlichen Begriff im Sinne einer (Grund-)Einstellung, die Denken und Handeln beeinflusst, auch um einen explizit methodisch-methodologischen Begriff handeln, da es sich bei ihrer Masterarbeit um eben die Herausarbeitung von Haltungen der Akteur*innen des multiprofessionellen Teams handelt. Da Johanna Grünspecht äußert, selbst Zugriff zu ihren „Haltung[en]“ zu haben und zweitens eine Veränderung bzw. Herausbildung einer „Haltung“ bei sich selbst bemerken zu können, ist (aufgrund der methodologischen Prämissen, die dieser Arbeit zugrunde liegen) von der alltagssprachlichen Verwendung auszugehen.
Die Lesart des Nebenproduktes zeigt sich auch im Weiteren der Passage homolog, da sie Bezug zur kausalen („dadurch“) Herkunft dieser Haltung nimmt und auf den „Austausch […] der vier Leute“ verweist. Die Tätigkeit des „[L]ausch[ens]“ kristallisiert sich für Johanna Grünspecht als Filter oder Spiegel heraus, um über ihre eigene „Haltung“ zu bestimmten Fragestellungen nachzudenken. Darin markieren die Aussagen der vier Lehrer*innen die Heuristik, die ihr den Gegenstand, in diesem Fall die „Kooperation im inklusiven Kontext“, aufschließt und zu der sie sich zustimmend oder ablehnend verhalten kann. Der forschungsbasierte Einblick in den Raum Schule, der sich in der „[..]lausch[enden]“ Tätigkeit ausdrückt, ermöglicht es ihr, ihre eigene gegenstandsbezogene Haltung (weiter) zu entwickeln. Die Wahrnehmung der existierenden Haltung wird als „witzig“ markiert, welches in dem Zusammenhang eher in der Lesart des Merkwürdigen als des Lustigen aufzutreten scheint. Im „[M]erken“ zeigt sich eine selbst wahrgenommene Prozesshaftigkeit, die eine Entwicklung von der bereits vorhandenen Haltung, die in der Vorzeitigkeit ausgedrückt wird, zur dann im Präsens ausgedrückten jetzigen Haltung nachzeichnet.
Neben dem Verweis darauf, dass sie diese Einsichten über das „[L]ausch[en]“ bekommen habe, taucht der Forschungsbezug auch in Hinblick auf gezielt verwendetes Vokabular auf, wie die Bezeichnung der früheren Haltung als „implizit“. Während sich bei der bereits dargestellten Lesart zu „Haltung[en]“ der alltagssprachliche Gebrauch, neben den forschungsbezogenen Begriff einreiht, ist ersterer bezüglich des „[I]mplizit[en]“ weniger prominent und lässt den sich ausdifferenzierenden forschungsbasierten Blick in den Vordergrund rücken. Das forschungsbezogene Vokabular wird hier genutzt, um die eigenen Prozesse der SPP-Praxis beschreiben zu können, womit Johanna Grünspecht im Interview einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herstellt.
Die bereits angedeutete Prozesshaftigkeit lässt sich auch im Weiteren der Passage homolog finden. Während die Haltung „implizit“ schon existiert hat, hat sich im Kausalzusammenhang „[..]durch“ das „[H]ör[en]“ von „Sachen“ im Gespräch mit den vier Lehrer*innen „was rausgebildet“. Dieser gedankliche Prozess drückt sich im „gemerkt[-H]ab[en]“ aus, welches erneut den bereits vorab dargestellten Entscheidungsprozess des (nicht-)Zustimmens beschreibt. Damit wird das Praktische durch die theoretische Brille zu einer Heuristik, um sich die eigene Haltung zu dem Thema überhaupt erst zu verdeutlichen, diese anzureichern oder zu verändern. In ihrer dargelegten Entscheidungsfindung taucht dabei sowohl der positive „so will ich’s machen“ als auch der negative Gegenhorizont „so will ich’s nicht machen“ auf. Damit bleibt die Schlussfolgerung aus dem Abgleichen der eigenen bisherigen und der nun gehörten Sichtweisen eine dichotome, die entweder zur Zustimmung oder zur Ablehnung führt. Diese Prozesshaftigkeit

lässt sich einerseits auf den Gegenstand des SPPs – die Lehrer*innen-Interviews – und andererseits auf die forschungspraktische Perspektive beziehen.
Mit einem additiven „und“ angeschlossen, kommt Johanna Grünspecht auf einen weiteren Aspekt zu sprechen, der über den Abgleich von bislang Existierendem und nun Wahrgenommenem hinausgeht. Neben der nicht weiter definierten „Haltung“, die sich jedoch gegenstandsbezogen auf das Thema „Kooperation im inklusiven Kontext“ bezieht, kommt sie nun mit Verweis auf ihr „Profession[sverständnis]“ und auf ihr „Zuständigkeit[sverständnis]“ auf konkrete Aspekte zu sprechen, die darüber hinausreichen. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass das theoretisch-gegenstandsbezogene Vokabular ihr zur Beschreibung und zum Ausdruck ihrer gedanklichen Auseinandersetzungen dient. Das im SPP Fokussierte und als „Zuständigkeiten“ von ihr Herausgearbeitete wird an dieser Stelle bereits als Konzept genutzt und auf die Auseinandersetzung in ihrer eigenen Person bezogen. Der fragende Kommentar auf kommunikativer Ebene wird dabei in einer Präsens- und nicht in einer Zukunftskonstruktion ausgedrückt. Während dieser beim Konzept der „Zuständigkeiten“ möglicherweise noch auf tatsächlich aktuelle Zuständigkeiten bezogen werden könnte, taucht der Begriff der „Profession“ insbesondere in einer antizipierten Form auf, die auf sie selbst in einem zukünftigen multiprofessionellen Team verweist. Die theoretische und empirische Beschäftigung mit dem Thema dient ihr also auch dazu, eine antizipierte Rollenfindung und die entsprechende Zuständigkeitsklärung zu durchlaufen. Der an dieser Stelle nicht genutzte Futurgebrauch wird im Weiteren eingelöst, indem Johanna Grünspecht argumentiert, sie denke schon, „dass [ihr] das später auch weiterhelfen w[e]rd[e].“ Der Verweis auf die zukünftige Situation drückt sich sowohl im Tempus als auch im Temporaladverb „später“ aus und verweist auf die Situation, „falls [sie] mal Klassenlehrerin werde in ’ner Inklusionsklasse“.
Mit dem Verweis auf die „Inklusionsklasse“ markiert Johanna Grünspecht den für sie existierenden Zusammenhang zwischen der Klärung des eigenen Professionsverständnisses, der Frage nach den Zuständigkeiten und der Tätigkeit im inklusiven Kontext und macht damit explizit den Gegenstand des SPPs zum Thema, der einmal über das SPP-Setting und die gestellte Projektanfrage und einmal über die von ihr herausgearbeiteten Erkenntnisse hier in Erscheinung tritt. Die im Kontext der Frage nach inklusiver Beschulung auffällige Bezeichnung als „Inklusionsklasse“ zeigt sich kontrastreich zu ihrer Norm der nicht-Stigmatisierung, die sich fallimmanent präsentiert hat. Homolog wird in dieser Passage die Orientierung an aktiver Selbstgestaltung deutlich, indem sie davon spricht, die Fragen nach der eigenen Profession und den Zuständigkeiten für sich selbst „klar“ zu haben, sondern auch die „[V]erhand[lung]“ dessen und das „[K]ommunizieren“ drüber „ein[zu]forder[n]“.
Insgesamt zeigt sich, dass der Gegenstand des SPP, die Kooperationsprozesse im „inklusiven Kontext“, sowohl in gegenstandsbezogener als auch in empirischer Betrachtung für sie Anreiz zum Weiterdenken ist. Er dient als *Heuristik,* um die bereits bestehenden Sichtweisen auf den Gegenstand zu *bestätigen, zu verändern oder zu verwerfen*. Darüber hinaus wird das gegenstandsbezogene sowie das methodisch-methodologische Vokabular für sie zur Möglichkeit der Beschreibung der eigenen Auseinandersetzung. Die Theorie, hier als die Theorie und Empirie, schließt die erlebte Schulpraxis in einer Weise auf, die ihr einerseits einen neuen Blick auf die „[b]elauscht[e]“ Praxis und andererseits einen neuen Blick auf die eigenen Positionierungen zu diesem Thema, sowie darüber hinaus erlaubt. Die *Verzahnung von Theorie und Praxis* lässt Johanna Grünspecht also nach der eigenen Rolle fragen, was ihr Professionsverständnis um einen bislang noch nicht vordergründig thematisierten Aspekt anreichert. Insgesamt konstatiert sie

auf kommunikativer Ebene einen Nutzen für ihre antizipierte Berufslaufbahn, der sich an ihre Orientierung an aktiver Selbstgestaltung anschließt.

Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis findet sich homolog auch im Rahmen einer argumentativen Passage, in der Johanna Grünspecht auf die exmanente Nachfrage nach der Erwartungshaltung ans Projekt antwortet. Auf kommunikativer Ebene findet sich eine Argumentation, in der sie positiv herausstellt, dass ihre Masterarbeit durch das SPP sowohl einen praktischen als auch einen theoretischen Bezug habe.

> „Und mir gefällt‘s gut, dass meine=Ma=meine=mein=meine=mein Masterarbeitsthema jetzt auch ‘ne=so ‘n Bogen zur Praxis hat <mhm> Also dass ich weiß, ok ich geh‘ da jetzt auf zwei Arten ran. Einmal guck‘ ich, wie macht man was draus, dass es äh den Lehrern weiterhilft und den Lehrerinnen und einmal, was mach‘ ich da draus für meine Masterarbeit. Also es ist schön, sich auf zwei Arten mit einem Gegenstand zu beschäftigen. <mhm> Also eine praxisorientierte und eine @theoriegenerierende@, <mhm> wenn man‘s so nennen kann." (JG, I2, Z. 1132-1138)

Mit einem additiven „[u]nd" führt Johanna Grünspecht einen weiteren Aspekt an, der an vorangegangene Ausführungen anschließt. Sie beginnt die Ausführungen mit einer positiven Bewertung („mir gefällt's gut"), die sie auf ihr „Masterarbeitsthema [, das] jetzt auch [...] [eine]n Bogen zur Praxis hat" bezieht. Der Praxisbezug, den sie bereits in I1 als positiv evaluiert hat, wird hier im Bild eines „Bogen[s]" beschrieben. Der eine Endpunkt dieses Bogens wird explizit mit „Praxis" benannt. Dieser markiert hier offenbar den zusätzlichen Punkt, zu dem der Bogen geschlagen wurde, da dessen Existenz in Form des hinzufügenden Adverbs „auch" zu dem bestehenden Punkt hinzukommt. Was die daher bereits gesetzte Seite des Bogens ausmacht, wird an dieser Stelle noch nicht deutlich. Die Fokussierungsmetapher des „Bogen[s]" lässt vielmehr jedoch noch auf weitere Aspekte rückschließen. So handelt es sich bei einem Bogen beispielsweise um ein Verbindungsstück ähnlich einer Brücke zwischen ausschließlich zwei Punkten. Es geht also um die „Praxis" auf der einen Seite, die über das „Masterarbeitsthema" mit genau einer anderen Seite verbunden ist.
Diese Zweiseitigkeit wird von Johanna Grünspecht im Weiteren der Passage noch einmal als „zwei Arten" benannt und wird als die Beschäftigung damit, „was [...] den Lehrer[*innen] weiterhilft" und die Beschäftigung „für [ihre] Masterarbeit" genauer gefasst. Die Fokussierung des „[He]ran[gehens]" zeigt homolog die aktive und bewegungsbezogene Art Johanna Grünspechts, sich mit den Dingen auseinanderzusetzen. Während der Begriff der Seiten des Bogens den Zustand und die Örtlichkeit in den Blick nimmt, beschreibt der Begriff der „Arten" diese eher von ihrer Beschaffenheit bzw. vom Umgang mit ihnen. Expliziert werden diese Bezugspunkte als „praxisorientiert[.]" und „theoriegenerierend[.]". Damit wird die Leerstelle, die sich durch die auf der einen Seite positionierte Praxis ergibt, mit dem Theoriebegriff gefüllt. Theorie und Praxis stehen sich damit als Seiten gegenüber, können jedoch zum Beispiel durch ein Thema wie das ihrer Masterarbeit in einem Bogen miteinander verbunden werden.
Die Metaphorik des Bogens widerspricht außerdem einer per se existierenden und linearen Verknüpfung beider Seiten. Es bedarf daher eines verbindenden Elements, welches in diesem Fall die Masterarbeit darstellt, über das ein Bogen-Schlagen, d.h. ein Ausholen und nicht ein Verbinden auf kürzestem Weg möglich wird. Damit gestaltet sich die Verknüpfung von Theorie und Praxis keineswegs als gegeben, sondern als anspruchsvoll, wie sich im bereits rekonstruierten „[He]ran[gehen]" zeigt, als aktive Auseinandersetzung.
Beide Seiten oder Arten tauchen zudem über verschiedene Stellvertreter auf. Während die Praxis in personenbezogener Form der „Lehrer[*innen]" auftaucht, wird die Theorie abstrak-

ter über die Beschäftigung mit der Masterarbeit gefasst und stellt damit sowohl eine Seite als auch den Bogen selbst dar. Während es sich beim Praxisbezug um ein „[W]eiterh[e]lf[en]" handelt, geht es beim Theoriebezug um ein „[et]was draus[-Machen]". Es geht also in beiden Fällen darum, etwas zu bewegen oder etwas in Gang zu setzen. Während bei der Praxis die Hilfe für eine bestimmte Personengruppe im Vordergrund steht, geht es in der theoretischen Sicht um einen Erkenntnisprozess. Theorie und Praxis werden damit von Johanna Grünspecht als in ihren Zielvorstellungen differente Kategorien wahrgenommen. Im maximalen Vergleich zu Adrian Schuster fällt auf, dass hier ein Gegenstand grundsätzlich aus zwei Perspektiven wahrgenommen und sich mit ihm auf zwei Ebenen beschäftigt werden kann. Erneut taucht das der empirischen Beschäftigung entspringende Vokabular der „[T]heoriegenerier[ung]" auf, die hier der „[P]raxisorientier[ung]" entgegengehalten wird. Der explizite Gebrauch dieser Terminologie wird einerseits im begleitenden Lachen deutlich und andererseits in der angehängten lauten Überlegung, ob diese Bezeichnung so richtig sei.
Insgesamt lässt sich aus dieser kommunikativen Passage eine hohe Sensibilität für *Differenz sowie Verknüpfungsmöglichkeiten* von Theorie und Praxis schließen, die positiv bewertet wird. Die aus der Theorie (bzw. empirischen Auseinandersetzung) stammende Sprache ist Johanna Grünspecht bereits insofern verfügbar, als sie damit argumentiert. Theorie und Praxis tauchen daher als die zwei Seiten auf, die *über einen Gegenstand* in Form eines Bogens *verbunden* werden können und ihn so auf zwei verschiedene Arten aufschließen können. Es kommt daher nicht zu einer konkurrierenden, sondern einer sich *ergänzenden Wahrnehmung* von Theorie und Praxis. Beide Bereiche sind für sie mit Prozesshaftigkeit verbunden und an Fortschritt orientiert, worin sich gleichsam ihre eigene Orientierung an Aktivität und Selbstgestaltung zeigt.

Synopse: Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten
Theorie und Praxis werden von Johanna Grünspecht als *different* wahrgenommen. Während *Theorie als planbar und konstant* erscheint, ist *Praxis von Flexibilität und Veränderung* gekennzeichnet. Zudem ist Praxis maximal *lösungsorientiert* und *problemzentriert*, während Theorie an einem grundsätzlichen *Erkenntnisinteresse* orientiert ist. Theorie und Praxis werden damit von Johanna Grünspecht als verschiedene, aber durchaus und sinnvollerweise miteinander vernetzbare Kontexte beschrieben. Ähnlich wie Adrian Schuster lässt sich auch bei Johanna Grünspecht eine *raum- bzw. institutionsbezogene Zuordnung* rekonstruieren, wobei die Theorie und die Wissenschaftlichkeit eher dem Bereich Universität, und die Praxis dem Bereich Schule zuzuordnen ist. Diese bleiben aber nicht wie bei Adrian Schuster auf der Ebene stehen, sondern werden als durch *verschiedene Sprach- und Handlungslogiken* konstituiert beschrieben. Diese Verschiedenheit wird nicht wie bei Adrian Schuster hierarchisch, sondern *gleichwertig und einander bedingend* betrachtet. Ein Wechsel zwischen den Referenzsystemen ist sowohl personenbezogen als auch sach- oder gegenstandsbezogen möglich. Diese Möglichkeit des Wechselns zwischen den beiden Referenzsystemen macht auch in der Dimension ‚Rollenkonstruktion' *mehrere Rollen für Johanna Grünspecht zugänglich.* Daher stellt sich für sie bei der Theorie-Praxis-Relationierung die Frage danach, als wer sie auftritt und welche Rolle sie einnimmt. Eine Passung zwischen den beiden Kontexten muss jedoch aktiv hergestellt werden, worin sich homolog ihre *Orientierung an Aktionismus und Autonomie* widerspiegelt. Für ein theoretisch und praktisch passungsfähiges Ergebnis müssen die beiden Logiken aufeinander bezogen werden, was auch bedeutet, dass die Konstanz und die Planbarkeit der theoretischen Vorüberlegungen im Praxisbezug aufgeweicht und flexibel angepasst werden müssen.

> Es wird eine gegenstandsbezogene Theorie-Praxis-Relationierung beschrieben, bei der der Gegenstand den „Bogen" zwischen den beiden Kontexten bzw. Betrachtungsweisen spannt. Bezüglich des SPP Gegenstandes zeigt sich dadurch, dass dieser einerseits praktisch anschlussfähig und umsetzbar sein und theoretisch im Sinne eines Weiterdenkens fungieren sollte. Damit kontrastiert Johanna Grünspechts Orientierung bezüglich Theorie und Praxis insofern zur Orientierung Adrian Schusters, als dieser von einer klaren Trennung der Kontexte ausgeht.

6.2.4 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Johanna Grünspecht: Aktiver Bearbeitungsmodus und Orientierung am Neuen

Als zentralen Aspekt lässt sich, wie bereits in I1 herausgearbeitet, Johanna Grünspechts Orientierung an Fachlichkeit rekonstruieren. Ihre Versuche der Rollenkonstruktion verlaufen ähnlich wie bei Adrian Schuster entlang von bereits *bekannten Rollen*, wobei sie diese nicht annimmt, sondern sich, mit Bezug auf ihre fachliche Expertise, von ihnen *abgrenzt*. Diese *Fachlichkeit ist grundlegend* für die Abgrenzung von der Schülerinnen- und die Distanzierung von der Studentinnenrolle. Sie sei „zwar auch" Studentin, stellt jedoch ihre mit dem SPP verbundene *wissenschaftliche Tätigkeit* deutlich in den Vordergrund. Dies gibt ihr die Möglichkeit, sich nicht nur von bekannten ihr selbst zugetragenen Rollen, sondern auch von der Wirkmächtigkeit Burkhards zu distanzieren. Auch durch die von ihr im positiven Horizont beschriebene nicht-Notwendigkeit des sich-Zeigens, wird die Studentinnenrolle als nicht länger legitim und anschlussfähig zurückgewiesen. Basierend auf der Orientierung an Fachlichkeit wird auf kommunikativ-expliziter Ebene die Rollenkonstruktion als „gleichberechtigte […] Forschungspartner[in]" möglich, sowie auf konjunktiv-impliziter Ebene die konfrontative Auseinandersetzung mit Burkhard um die Projektleitung, welche in der Enteignung des Projektverlaufs sowie -ergebnisses aus Burkhards Händen kulminiert.

Die Sachorientierung Johanna Grünspechts bezüglich Zusammenarbeit lässt sich über die verschiedenen Akteur*innen der Zusammenarbeit rekonstruieren und kontrastiert maximal zu Adrian Schusters Personenorientierung. Auch das durchaus soziale Konstrukt des ‚Trainingspartners' wird bezogen auf die Sache gedacht für die man das Gegenüber braucht. Sowohl bezüglich der Dimension ‚Zusammenarbeit' als auch ‚Rollenkonstruktion' lässt sich für Johanna Grünspecht eine an *Aushandlung und Konfrontation* ausgerichtete Orientierung rekonstruieren, bei der die involvierten Personen sowohl stabilisierend als auch destabilisierend wirken können. Zusammenarbeit kann damit als steter Aushandlungsprozess rekonstruiert werden, bei dem es um Bewährung und Behauptung der eigenen Person und Ideen und damit um eine Form des potentiell jederzeit notwendigen *Krisenmanagements* geht. Letzteres zeigt sich homolog zur in I1 rekonstruierten Orientierung als Krisenmanagerin.

Des Weiteren zeigt sich über die drei Dimensionen hinweg die Orientierung an *Autonomie, Eigenständigkeit und Aktivität*. Nicht nur entledigt sie sich bekannter Rollen, auch weist sie die Rolle der Dienstleisterin bezogen auf ihre eigene Expertise zurück. Diese Zurückweisung wird von ihr als „Freischwimmen" und damit *autonom-Werden* beschrieben. Andererseits zeigt sich darin der von ihr aufgebrachte Kraftaufwand, mit dem sich die Lösung vollzieht, der mit hoher Eigenaktivität einhergeht, die notwendig erscheint, um sich von *heteronomen Strukturen loszulösen*, was einen starken Kontrast zu Adrian Schusters unterordnendem und passivem Modus zeigt. Die Neukonstruktion ihrer Rolle scheint damit entlang der Leitlinien von *Autonomie, Eigenständigkeit und fachlicher Kompetenz* zu verlaufen.

Johanna Grünspechts Möglichkeit zur differenzierten Rollenkonstruktion scheint auch aus ihrer Orientierung bezüglich *Theorie und Praxis*, als zwei durchaus *differente, jedoch miteinander vernetzbare Systeme* zu resultieren. Obgleich der durchaus institutionsbezogenen Sicht auf Theorie und Praxis lassen sich personen- oder gegenstandsbezogene Wechsel zwischen den „[K]ontext[en]“ nicht nur als möglich, sondern auch als notwendig beschreiben. Dieser Wechsel äußert sich beispielsweise in *verschiedenen Sprach- und Handlungslogiken* und ist homolog zu I1 von aktiver Natur. Aufgrund der Verschiedenheit der Kontexte wird eine Abstimmung und Passungsherstellung notwendig, die beiden Logiken sowie ihren entsprechenden Akteur*innen gerecht wird. Damit zeigen sich *Praxis und Theorie,* im Kontrast zu Adrian Schuster, als *gleichwertig*. Johanna Grünspechts Orientierungsrahmen im engeren Sinne lässt sich damit als *fach-, aushandlungs- und krisenbezogen*, an Autonomie und Aktivität orientiert und Theorie-Praxis-vernetzend beschreiben. Auf kommunikativ-expliziter Ebene zeichnet sich die *Identitätsnorm der Gleichrangigkeit* ab, an der sie sich im Rahmen von Zusammenarbeit zu orientieren sucht. Mit der im SPP wirksam werdenden Institutionsnorm der ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe‘ geht sie daher durch ein sachbezogenes in-Bezug-Setzen der Aspekte fachliche Kompetenz (sowohl des Gegenübers, als die Wahrnehmung ihrer Person als fachlich kompetent), Engagement und Verpflichtung um, welches ihrer habituellen Orientierung an aktiver Auseinandersetzung entspricht.

7 Fallportraits und Fallabstraktionen

7.1 Fallportrait Franziska Hoppe

Als Kontrastfall zu Adrian Schuster und Johanna Grünspecht soll im Folgenden Franziska Hoppe vor dem Hintergrund derselben Dimensionen dargestellt werden. Sie ist 23 Jahre alt und studiert Mathematik und Deutsch für das Lehramt an Grundschulen.

7.1.1 Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: Schule als Großfamilie

Nach dem Eingangsimpuls, wie ihre Geschichte und ihre Beweggründe als Lehramtsstudierende gewesen seien, argumentiert Franziska Hoppe, dass sie bereits zur eigenen Schulzeit gern Lehrerin werden wollte.

> „Oh weh, warum studier‘ ich Grundschullehramt? Äh () ja eigentlich für mich ja eher so mein Kindheitstraum. <mhm> In der Grundschule fand ich‘s immer toll, also da=äh, ich war so ’n kleiner Lehrerliebling auch und äh=und hab‘ halt=also fand‘s halt immer toll, so in die Schule zu gehen. Zumindest noch in der Grundschule <mhm> und, ähm, hab‘ dann zuhause mit meim‘ kleinen Bruder, mit meinem kleinen Cousin, von dem war meine Mutter die Tagesmutter, <mhm> ähm, auch dann immer zuhause Schule gespielt und ich war dann natürlich immer die Lehrerin, weil die anderen beiden konnten ja noch nicht, äh, lesen und schreiben und, ähm () ja, das waren dann auch in Freundschaftsbücher und so weiter hab‘ ich dann auch immer geschrieben „Traumberuf: Lehrerin." (FH I1, Z. 8-16)

Franziska Hoppe benennt ihre eigene Schulzeit als ausschlaggebend für die Entscheidung. Die Fokussierungsmetapher „Kindheitstraum“ sowie die Benennung „Traumberuf: Lehrerin“ verweisen darauf, dass es sich bei dieser Berufswahl um etwas Wünschenswertes und Erstrebenswertes gehandelt habe. Der Lehrer*innenberuf taucht damit als ideelles Ziel oder Wunschvorstellung auf, die nicht reflexionsbedürftig erscheint. Verbunden mit diesem Traum des Berufswunsches ist die zeitlich, örtlich und/oder situativ erinnerte eigene Grundschulzeit zu sehen. Diese wird im bewertenden Modus als „immer toll“ markiert, womit diese Positivwertung zu jedem Zeitpunkt und zu jeder Gelegenheit gilt und dadurch einen zeitlich-situativ allumfassenden Charakter erhält. Diese Positivwertung wird elaboriert, indem sie darauf verweist, ein „kleiner Lehrerliebling“ gewesen zu sein. Das selbst zugeschriebene „Lehrerliebling“-Sein verweist auf eine Ambivalenz aus der eigenen Selbstzuschreibung und deren Verniedlichung und Abminderung durch das Adjektiv „klein[..]“. In der Fokussierung auf die im „Lehrerliebling“-Sein implizierte Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, sowie auf das gern in der Schule-Sein, lässt sich Schule für Franziska Hoppe, ähnlich wie für Adrian Schuster als sozialer Ort des Wohlfühlens und der Wertschätzung rekonstruieren. In einer weiteren argumentativen Passage begründet Franziska Hoppe ihren „Lehrerliebling“-Status damit, dass sie „genügsam“ und „nicht so auf Krawall gebürstet“ sei, was für sie in einer kausalen Beziehung dazu steht, „[s]ich eigentlich mit jedem Lehrer [...] gut tun [zu können]“ (FH I1, Z. 196-198). Das bemühte, unauffällige und brave Schüler*innen-Verhalten bildet damit Franziska Hoppes positiven Horizont, während das „auf Krawall gebürstet“-Sein den negativen Gegenhorizont darstellt. Verbunden mit ihrem Lieblingsschülerinnen-Sein wird das „[s]ich [...] gut[-V]erst[eh]en“ (FH I1 Z. 229) als zentral für ihre erlebte Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung herausgestellt. Schule steht damit unter der Maxime der Harmonie und der Friedlichkeit und erscheint, ähnlich wie bei Adrian Schuster in erster Linie als sozialer Ort. Während Adrian Schuster Schule als Ort der gemeinsamen Entwicklung und des sich in der Gruppe-Wohlfühlens konstruiert und sich stark am Peer-Erleben und der Geselligkeit orientiert, beschreibt Franziska Hoppe das Verhältnis zu ihren

Peers als „schlechter“ und verweist auf ihre Freundschaft zu nur „zwei [oder] drei guten Freundinnen“ (FH I1, Z. 205-206). Schule ist daher für Franziska Hoppe eher als Ort der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung zu verstehen, während es bei Adrian Schuster die Peer-Beziehung bzw. eine eher grundsätzliche Gemeinschaft im Raum Schule ist.
Neben der eigenen Schüler*innenrolle verweist Franziska Hoppe auf das bereits mit ihrem Eintritt in die Schule beginnende Imitieren der Lehrerinnenrolle. Sie beschreibt, sie habe „auch dann immer zuhause Schule gespielt und […] [sei] dann natürlich immer die Lehrerin [gewesen], weil […] [ihr kleiner Bruder und ihr kleiner Cousin] ja noch nicht […] lesen und schreiben [konnten]“. Ihr genuiner Fähigkeits- und Kompetenzvorsprung, der hier altersbezogen erläutert wird, führt in der Natur der Sache dazu, dass sie Kompetenzen besitzt, die die anderen noch nicht haben, und sie daher die Lehrerinnenrolle einnimmt. In ihrer Einsozialisation in die Schüler*innenrolle beginnt sie bereits mit einer Aneignung der Lehrerinnenrolle, was ihrer Logik folgend zu einer Zeitgleichheit der Entwicklung beider Rollen führt. Während die Feldlogik der eigenen Schulzeit ihr also die Schüler*innenrolle eröffnet, forciert das von ihr in der Fokussierungsmetapher ausgedrückte „Schule[..-S]piel[en]“ das Schlüpfen in die Lehrer*innenrolle und markiert die Lehrer*innenrolle, im Sinne eines so-Tun-als-ob, als fiktional. Die Lehrer*innenrolle wird von ihr im weiteren Verlauf ihrer Biographie über das familiäre Feld erweitert, indem sie „Nachhilfe“ (FH I1, Z. 22) gibt, womit sie vom ‚Spielen als ob‘ abrückt und sich dem tatsächlich in die Nachhilfelehrer*innenrolle-Schlüpfen zuwendet. Sowohl in der ersten Nachfrage, als auch im Verweis auf die positiv empfundene eigene Schulzeit wird deutlich, dass es nicht um Schule allgemein, sondern um die Grundschule im Spezifischen geht. Diese nennt sie auf kommunikativ-expliziter Ebene, sie spiegelt sich jedoch auch in der Erzählung wider, sie habe gemerkt, dass sie gerne „mit Kindern […] arbeite[.]“ [FH I1, Z. 24). Die Bezeichnung als „Kinder[.]“ markiert eine diffuse-ganzheitliche Sicht auf die Komplementärrolle.
Insgesamt lässt sich bei Franziska Hoppe eine Sozialorientierung bezüglich Schule rekonstruieren, die maximal zu Johanna Grünspecht kontrastiert und sich insofern von Adrian Schuster unterscheidet, als diese *Sozialorientierung* sich allem voran auf das *Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis* und weniger auf Schule als sozialen Raum der Peer-Begegnung bezieht. Entlang ihres eigenen Schülerinnenhabitus lässt sich ein Idealbild der Schüler*innen als strebsame, ruhige und brave Lernende rekonstruieren. Ihre Lehrerinnenrolle entwickelt sie antizipierend einerseits entlang der Erfahrungen im „Schule[-..S]piel[en]“, d. h. dem Unterrichten jüngerer Geschwister und Familienmitglieder, und andererseits entlang der Erfahrungen der eigenen Nachhilfelehrerinnentätigkeit. Damit lässt sich ein Orientierungsrahmen des *Imitierens der Lehrerinnenrolle* rekonstruieren, der sich vorrangig auf genuine Hierarchieunterschiede (Alter, Kompetenz, …) bezieht, weniger auf einen Wissensvorsprung. Die Verweise auf ihre bereits zu Schulzeiten ausgeführte Lehrtätigkeit deuten das Bild einer *geborenen Lehrerin* an, deren Weg in den Lehrerinnenberuf vorbestimmt ist.

Auch in weiteren Textpassagen finden sich Verweise auf ihre außerschulische bereits immer schon bestehende Tätigkeit als Lehrerin in ihrem sozialen Umfeld.

> „Und=wobei da hab‘ ich auch schon gemerkt: Ok, das macht Spaß, aber was (unv.)=ich hab‘ ja schon gesagt, ich hab‘ mit meinem kleinen Bruder schon immer <mhm> Schule gespielt, das hat halt auch total Spaß gemacht <mhm>=also das hab‘ ich dann auch mit Freundinnen und so weiter immer wieder gespielt.<mhm> Ähm, und auch so. Ich hab‘ ganz viele kleine Cousinen und Cousins, den‘ hab‘ ich auch immer mal wieder was beigebracht, ob‘s jetzt schulisch war oder halt irgendwie, wie man bastelt oder so. <mhm> Also ich hab‘ immer irgendwie mit kleinen Kindern rumgetüdelt <mhm> und ähm=und ich glaub das war dann so mit=also auch mit großer Faktor, dass ich halt echt gerne mit Kindern arbeite, <mhm> das auch gar nicht anders kenne […].“ (FH I1, Z. 63-71)

Franziska Hoppe bemerkt, sie habe sowohl mit ihrem kleinen Bruder als auch mit Freundinnen und mit „ganz viele[n] kleine[n] Cousinen und Cousins [Schule gespielt]“ und ihnen „was beigebracht“. Zum einen findet sich der spielerische Charakter homolog wieder, zum anderen kommt als verstärkender Faktor erneut die asymmetrische Komponente zum Tragen, die bereits altersbezogen rekonstruiert wurde. Die Beschreibung, sie habe ihren ‚Schüler*innen‘ etwas „[S]chulisch[es]“ „oder halt irgendwie, wie man bastelt oder so“ beigebracht, zeigt homolog, dass es weniger um die Inhalte als um den Vermittlungsakt selbst geht. Sie ist diejenige, die etwas beibringt, und die anderen sind diejenigen, die etwas von ihr lernen. Das nicht-Fachliche kulminiert im von ihr genannten „[R]um[..]tüdel[n]“, worin sich ein Verhältnis einer Sozialbeziehung zeigt, welches eindeutig auch ohne den fachlichen Gegenstand existieren kann. Die biographische Komponente kommt sehr stark in ihrem eigenen Resümee hervor, in dem sie äußert, es auch „gar nicht anders [zu] kenne[n]“. Das Lehrerin-Sein in der Auslegung des Rumtüdelns und des Beibringens ist ihr damit durch ihre Sozialisation bereits bekannt und gehört unhinterfragt und unreflektiert zu ihrer Person, woraus sich der Lehrer*innenberuf als unhinterfragte Selbstverständlichkeit ergibt. Das „[R]umtüdel[n]“ findet sich homolog auch in Interview 2, in dem Franziska Hoppe argumentiert, den Umgang mit „Kindern“ „nicht in der Uni gelernt“ zu haben, sondern durch ihre „zwanzig Cousinen und Cousins“ und durch „Kinderbetreuung in der Gemeinde“. Sie als „die Große“ habe immer schon „mit den Kleinen rumgetüdelt“ (FH I2, Z. 1063-1091). Neben der hierarchischen Komponente zeigt sich auch die sozial-erzieherische Komponente, die sich in der Fokussierungsmetapher des „[He]rum[..]tüdel[ns]“ manifestiert, welches auch semantisch nah am Verb ‚betüddeln‘ liegt und den Umgang mit Kindern als ein Verhätscheln oder Verwöhnen beschreibt. In der von ihr kausal aufgemachten Konsequenz, aus dem Tüdeln mit den Kindern ihrer Familie ihre Grundeinstellung bezüglich ihres Lehrer*innen-Handelns gelernt zu haben, wird deutlich, dass es auch im Raum Schule in erster Linie um ein Beschäftigen mit den Kleineren geht, ein behutsames Begleiten und Beschützen. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen schätzt sie dies für sich als „eigentlich nicht so [...] das Problem“ ein und erläutert im argumentativen Modus „man“ müsste „sowieso so [ei]ne Grundeinstellung zu den Kindern haben“, die man „sowieso schon mitbringen“ müsse (FH I1, Z. 654-656), während das Studium einen „Zusatz“ (FH I1, Z. 657) bilde, der im Prinzip nur dann fruchtbar sei, wenn die „Grundeinstellung zu den Kindern“ bereits vorhanden ist. Damit gestaltet sich die Basis des Lehrer*in-Seins nicht als etwas Erlernbares, sondern als Voraussetzung.
Insgesamt zeigt sich, dass sich Franziska Hoppes Entscheidung für den Lehrerinnenberuf als bruchlose *Fortführung der eigenen Bildungsbiographie,* sowohl als Lieblingsschülerin als auch als immer schon tätige Lehrerin jüngerer Kinder im familiären Umfeld, ergibt. Schule wird damit wie Lernen in einer Großfamilie konstruiert, indem die Älteren den Jüngeren etwas beibringen. Darin hat sie bereits lange Jahre Erfahrung, welches auch der Grund dafür sei, dass sie die notwendige „Grundeinstellung“ für den Lehrer*innenberuf bereits *mitbringe* und grundsätzlich *geeignet* sei. Der Inhalt dieser Vermittlung kann sehr weit gefächert sein und entsteht aus dem generellen Kompetenzunterschied zwischen den Älteren und den Jüngeren, worin sich der weniger rollenbezogene als ganzheitliche Fokus zeigt. Schule ist damit äquivalent zu Familie von Hierarchien gekennzeichnet und Vermittlung erscheint als etwas Instruktives, das sich aus Beibringen und Lernen ergibt. Was gelernt wird, tritt zugunsten der Frage, wer es beibringt, in den Hintergrund.

Auf die immanente Nachfrage, wie das Studieren ihrer Fächer war, drückt Franziska Hoppe in einer argumentativ-bewertenden Passage ihre Zweifel aus und äußert, dass die von ihr verlangten fachlichen Inhalte „überhaupt nichts mit Schule zu tun hat[ten]“ und stellt deren Nutzen in Frage.

> „weil das überhaupt nichts mit Schule zu tun hat, das ist da mit den, ähm=mit den Gymleuten äh, aus'm Bachelor zusammen drin, <mhm> teilweise auch aus normal Deutschfach=äh Deutsch=also, Germanistikstudenten. Und das geht überhaupt nicht auf Schule ein und da versteh' ich einfach nicht, warum wir das machen müssen, weil das überhaupt nichts mit Schule zu tun hat <mhm> und ähm ja, das find' ich 'n bisschen schade. Da hätte ich auch lieber nochmal Didaktikfachkurs mehr gehabt,<mhm> oder irgendwas nochmal abgestimmt auf Schule als das, was wir jetzt haben. <mhm> Weil das ist halt was, wie ähm, Hochdeutsch=also äh Niederdeutsch in der, ähm=äh, was war das? Wir hatten=also der eine Kurs, den ich jetzt hab', ist mittelniederdeutsch=also ähm () platt, <mhm> aber nochmal davon die Vorsprache. <mhm> Ähm, in Annäherung auf die Hanseatenzeit. Wofür brauch' ich das? <mhm> (FH I1, Z. 573-579)

Franziska Hoppe spricht in der vorliegenden Passage bestimmten Studieninhalten die Gültigkeit ab, indem sie äußert, diese hätten „überhaupt nichts mit Schule zu tun". In der starken Benennung des „überhaupt nichts" wird der umfassende Charakter der nicht-Passung deutlich. Diese wird mit dem Verweis auf die „Germanistikstudenten" in ihrer Studiengangspezifik, mit dem Verweis auf die „Gymleute[.]" in Bezug auf die Lehramtsspezifik deutlich. Damit bildet die Schule den Referenzrahmen für das, was an der Universität gelernt werden sollte. Durch die hier dargestellte nicht-Entsprechung werden die universitären Inhalte disqualifiziert. Als positiver Gegenhorizont lässt sich ein Grundschullehramtsstudium rekonstruieren, welches seine Inhalte entlang der Grundschulpraxis auswählt und so eine möglichst hohe Passung herzustellen vermag. Der direkte Vergleich mit ihrer spezifischen Schulstufe wird auch homolog im Interview deutlich, indem sie argumentiert, die an der Universität vermittelten Inhalte seien nicht „das, was [sie] später brauche" (FH I1, Z. 565) und „für die Grundschule sowieso nicht" (FH I1, Z. 564). Die erwünschte und erwartete Passung drückt sich nicht nur über die Statusbestimmung „zu tun[-Haben]", sondern auch über die Prozesshaftigkeit des ‚Abstimmens' und des „auf Schule[-E]in[gehens]" aus. Der negative Horizont manifestiert sich in ihrem Beispiel „mittelhochdeutsch [...] in Annäherung auf die Hanseatenzeit", welches einen maximalen Kontrast zu ihrer Vorstellung davon, was sie in der Schule „brauch[t]", darstellt. Ähnlich wie Adrian Schuster lässt sich eine Orientierung rekonstruieren, bei der die schulische Brauchbarkeit die Auswahl der universitären Inhalte bestimmt.
Insgesamt zeigt sich bei Franziska Hoppe eine Orientierung am *Primat der Praxis*, wobei der Theorie Sinnhaftigkeit nur dann zugesprochen wird, wenn sie praktisch ist und damit ihren Eigenwert aufgegeben hat. So gesteht sie beispielsweise denjenigen Inhalten Berechtigung zu, die eine Beziehung zu den „Kinder[n]" haben. Auch hier wird deutlich, dass die Inhalte durch die Praxis Bedeutung erhalten. Innerhalb der universitären Auseinandersetzung kommt der Fachdidaktik am ehesten eine Relevanz zu („da würde ich doch lieber Didaktik noch mehr machen, [...] als nochmal Fachmathe" (FH I1, Z. 571-572)), scheint diese dann doch noch einmal mehr „abgestimmt auf Schule" zu sein. Franziska Hoppe kontrastiert in diesem Zusammenhang maximal zu Johanna Grünspecht, für die das theoretische Wissen Eigenwert besitzt. Das SPP, welches für Adrian Schuster eine Praxis-Dienstleistungsfunktion einnimmt, wird von Franziska Hoppe subsumiert unter ihr „sowieso schon an der Schule[-Sein]" (FH I1, Z. 974), wodurch es sich an ein bereits bestehendes Praxiselement andockt. Auch hierin zeigt sich homolog das *Nebeneinander von Theorie und Praxis, von Universität und Schule*.

7.1.2 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Franziska Hoppe

Franziska Hoppes Orientierung lässt sich als eine *Orientierung am Kind* rekonstruieren. Dabei zeichnet sich ihre Sicht auf den Lehrer*innenberuf als *generelle Eignun*g aus, die schon mit Eintritt in die Lehramtsausbildung vorhanden sein muss. In diesem Zusammenhang haben ihre biographischen Erfahrungen sie zu einer prädestinierten Lehrerin gemacht, was die universi-

täre Ausbildungsphase mehr oder weniger obsolet macht. Schule wird damit zur *Fortführung der (hierarchischen) Familienstrukture*n. Insgesamt ist Schule für sie, ähnlich wie für Adrian Schuster, in erster Linie ein *Sozialraum,* welcher jedoch für Franziska Hoppe bezogen auf die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung *asymmetrisch strukturiert* ist, in dem sich alle Beteiligten wohlfühlen sollen. Durch die ihr bereits zur Verfügung stehenden Kompetenzen zeichnet sich das Studium für sie als nicht sehr bedeutsam ab. Hierbei werden insbesondere diejenigen Inhalte zurückgewiesen, die keine direkte schulpraktische Passung aufweisen. Es gilt damit ein *starkes Primat der Praxis.*

7.1.3 Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion, Theorie-Praxis-Relationierung

Zusammenarbeit: Das best-friends-Projekt

Auf die immanente Nachfrage, wo die von Franziska Hoppe selbst angesprochenen Ähnlichkeiten zwischen ihr und ihrer Teampartnerin Alexandra Neugebauer liegen, geht sie neben Ähnlichkeiten auch auf Unterschiede ein.

> „[...] Gleichzeitig ist es so, dass wir aber auch so unterschiedliche Punkte haben, wo wir halt komplett verschieden sind, <mhm> was halt auch () ganz gut ist. Also Alexandra ist halt eher so dieses Fußballmädchen, während ich eher so das kreative Mädchen bin, so <mhm> auf der Ebene. Vom Arbeiten her, ähm, ja, das mit dem wissenschaftlichen Schreiben und kreativen Schreiben hab‘ ich ja auch schon gesagt.<mhm> Ähm, () aber ansonsten, ja, also so viele Sachen verstehen wir halt auch so=so, wenn man zum Beispiel mal so Freunde hat, die eigentlich nie in der Freizeit was vorhatten und dann auch immer Zeit hatten und dann einem vorwerfen: Öh, ja, du hast ja nie Zeit für mich. <mhm> Wir beide kennen das, also sie hat ganz viel Fußball gespielt und auch so andere Sachen gemacht, während ich halt in'ner Freizeit auch immer irgendwie Tanzen oder Singen war oder so und deshalb kennen wir das gar nicht anders als 'n vollen Nachmittag zu haben. <mhm> Und das sind halt auch wieder so Ähnlichkeiten, wo wir gut mit'nander auskommen und deshalb, so vom Arbeitsverhalten sind wir auch relativ ähnlich, <mhm> also ich würde mal sagen, Alexandra ist noch ein bisschen fleißiger als ich, äh, beziehungsweise 'n bisschen (.) schneller, was das Aufraffen, endlich anzufangen, geht als ich." (FH I2, Z. 806-820)

In der Beschreibung der Zusammenarbeit mit Alexandra bezeichnet sie sich als „das kreative Mädchen“, Alexandra als das „Fußballmädchen“ und sie beide als „matheliebende Mädchen“ (FH I2, Z. 788), welches ihnen einen kindlichen Charakter verleiht. Die hier rekonstruierbare symmetrische und private Form der Zusammenarbeit im SPP-Team basiert nicht auf einer zugewiesenen Rollenhaftigkeit, sondern setzt ähnlich ganzheitlich an, wie es bei der Nennung der Schüler*innen als „Kinder“ der Fall ist, indem es hierbei um zwei Mädchen geht, die gemeinsam ein Projekt bearbeiten. Die Spezifik dieser Freundschaft und der darauf aufbauenden Zusammenarbeit wird auch durch den negativen Gegenhorizont der anderen „Freunde“ deutlich, die Unverständnis zeigen, wenn man keine „Zeit für [sie hat]“, weil man „[eine]n vollen Nachmittag [hat]“. Durch die explizite Nennung des Wortes „Freunde“ sowie den positiven Horizont, der Passung zwischen ihr und Alexandra, zeigt sich sehr deutlich die Verschmelzung von Freundschafts- und Zusammenarbeitsbeziehung. Erstere scheint dabei die Basis für letztere zu sein. Im fallexmanenten Vergleich zu Adrian Schuster fällt auf, dass sich Zusammenarbeit für Franziska Hoppe als freundschaftliche Sozialbeziehung beschreiben ließe und damit exklusiver ist, als Adrian Schusters Orientierung an geselliger Sozialbeziehung. Während die Unterschiede in der Konkretisierung „Fußballmädchen“ oder „kreatives Mädchen“ deutlich werden, verweist sie auf Ähnlichkeiten bezüglich eines „ähnliche[n] Arbeitsverhalten[s]“, sowie einer ähnlichen „Einstellung, wie guter Unterricht aussehen sollte“ (FH I2, Z. 795). Auch das im weiteren Verlauf des Interviews stetig genutzte „wir“ für jegliche SPP-bezogene Vorgänge verweist auf eine starke Vergemeinschaftung innerhalb des SPP-Studierendenteams. Die Vergewisserung, dass es

„[mit Alexandra] klappen wird“ (FH I2, Z. 1267), knüpft den Projekterfolg direkt an die Person der Teampartnerin.

Insgesamt zeigt sich Zusammenarbeit im Studierendenteam dadurch als etwas, bei dem Freizeit und Arbeit verschmelzen und bei dem man sich auf den anderen verlassen kann. Damit ist Zusammenarbeit nicht nur stark *personengebunden* und weniger an der Sache orientiert, sondern insbesondere *exklusiv* und auf *freundschaftlicher* Basis anzusiedeln. Es lässt sich bei Franziska Hoppe, ähnlich wie bei Adrian Schuster, eine personenbezogene Orientierung bezüglich Zusammenarbeit rekonstruieren, die jedoch, anders als Adrian Schusters Orientierung an Geselligkeit, stärker von einem eng gefassten Personenbezug ausgeht, der am personell Bekannten orientiert ist.

In einer immanenten Nachfrage zu den Gesprächen mit der Lehrkraft, lässt sich die Zusammenarbeit mit dieser auch bei Franziska Hoppe als relevanter Aspekt der Zusammenarbeit im SPP herausarbeiten.

> „Ähm, nun ja dadurch, dass wir auch an der Schule arbeiten, war es jetzt nicht so, dass wir uns irgendwie extra dafür getroffen haben, sondern wir haben halt hauptsächlich so im Lehrerzimmer mal gefragt: Ja, Annette, kannst du mal eben=also können wir uns vielleicht nachher noch mal dafür zusammensetzen? <mhm> Meinte sie meistens so: ja kein Problem oder ja, dann passt es nicht, aber können wir auch jetzt machen oder=<mhm> also, sie war halt immer sehr flexibel, das war halt super. <mhm> Ähm, und, äh, auch so, wenn man Fragen hatte oder so konnte man eigentlich jederzeit zu ihr gehen. […] Also wenn man so will, war es eher Tür- und Angelgespräche, <mhm> aber dadurch, dass die halt wirklich so konstant waren=also die Lehrkraft haben wir eigentlich so viermal die Woche mindestens gesehen, […].“ (FH I2, Z. 150-170)

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft startet Franziska Hoppe in der Passage mit der kausal eingeleiteten („dadurch“) Tatsache, dass sie „auch an der Schule arbeite“. Das ohnehin schon dort Arbeiten, stellt also die relevante Basis der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft dar. Dies zeigt sich sowohl auf organisatorischer Ebene („war es jetzt nicht so[,] dass wir uns irgendwie extra dafür getroffen haben“) als auch auf der Ebene des sozialen eingebunden-Seins („also vor allem, man kannt’ die Leute ja auch vorher schon“ (FH I2, Z. 1308-1309)). Ähnlich wie bei der Zusammenarbeit im Studierendenteam kristallisiert sich auch bei der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft das Bekannte als zentrale Orientierung heraus. Ihre Position als bereits dort Arbeitende grenzt sie vom negativen Gegenhorizont des „Status [einer] Studentin“ ab, die „noch ’n bisschen weiter abseits [ist]“ (FH, I2, Z.1279). Damit wird das Arbeiten an der Schule zum entscheidenden Unterscheidungsmerkmal. Dass diese Abgrenzung sich nicht nur auf kommunikativ-expliziter Ebene abspielt, verdeutlichen die Begriffe der schulischen Handlungslogik, die das Lehrerzimmer als Kommunikationsort herausstellen und die Art und Weise der Kommunikation als „Tür- und Angelgespräche“ markieren. Dieses ist insbesondere vor dem fallexmanenten Vergleich mit Adrian Schuster und Johanna Grünspecht, die ähnliche schulische Strukturen aufgreifen, diese jedoch negativ bewerten, bedeutsam. Franziska Hoppe hingegen beschreibt sich als Teil dieser Handlungslogik, was insbesondere die von ihr an vielen Stellen genutzte Formulierung des „drin[-Seins]“ (z.B. FH I2, Z. 137, 902, 1275) verdeutlicht.

Die Zusammenarbeit im Rahmen des SPPs unterscheidet sich damit nicht besonders von ihrer sonstigen Handlungspraxis in der Schule, weder was die organisationalen Rahmenbedingungen, noch die Rollenwahrnehmung betrifft. Der Verweis auf die Häufigkeit der gemeinsamen Treffen („die Lehrkraft haben wir eigentlich […] vier [M]al die Woche […] gesehen“) sowie die grundsätzlich stets vorhanden zu sein scheinende Bereitschaft für weitere Treffen („konnte man eigentlich jederzeit zu ihr gehen“) unterstreicht noch einmal die Häufigkeit des Kontakts und

damit auch die Enge der Zusammenarbeit, die insbesondere im fallexmanenten Vergleich zu Adrian Schuster und Johanna Grünspecht auffällt. Im fallimmanenten Vergleich findet sich eine Häufung der Beschreibung „für voll genommen [worden zu sein]“ (z. B.: FH I2, Z. 167, 173, 193, 194, 219, 223). Mit dem Verweis auf die Vollwertigkeit ihrer Person, beschreibt diese Fokussierungsmetapher die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft als ein ernstgenommen-Werden als kompetentes Gegenüber, welches Franziska Hoppes positiven Horizont darstellt.
Zusammenfassend wird Zusammenarbeit damit vom bereits *dabei-Sein*, vom *ernstgenommen-Werden* und sich schon Auskennen gerahmt und ist am *Sozialen* ausgerichtet. Die zentrale Stellung des bereits Kennen der Lehrerin knüpft die Zusammenarbeit eng an die eigene *(Unterrichts-)Tätigkeit an der Schule*.

Als dritten Aspekt von Zusammenarbeit lässt sich auch bei Franziska Hoppe die Art und Weise der Zusammenarbeit mit der Dozentin rekonstruieren. Auf eine immanente Nachfrage hin bewertet sie die Zusammenarbeit mit dieser als „[g]ut“ und führt auch hierbei das schon länger-Kennen als Grund für ein „für voll“ genommen-Werden an.

> „Ja, die war eigentlich gut. Gut, wir kannten=kennen sie ja auch schon seit dem ersten Semester <mhm> und, ähm=oder seit dem zweiten Semester, im ersten Semester hatten wir kein Mathe, ähm, aber seit dem zweiten Semester und, ähm, haben sie halt auch meistens einmal die Woche getroffen. Mal haben wir uns auch mal nicht getroffen, wie das halt bei Masterseminaren so ist, <mhm> aber, ähm, haben sie eigentlich, äh=äh, jede Woche einmal mindestens gesehen <mhm> und, ähm, ja, das war halt echt gut, sie hat einen halt auch für voll genommen. <mhm> Das ist halt nicht so: Ich bin jetzt Stu=Dozentin und ihr seid Studenten und, äh, ich steh‘ da oben, ihr steht da unten. <mhm> So, halt relativ ähnlich wie mit der Lehrkraft, dass man halt sich auch für vollgenommen gefühlt hat. <mhm> Und dass sie halt auch schon gesagt hat: Ihr seid ja auch fast fertig und, äh, (.) ihr seid ja auch die Guten. Das hat ja ’n Grund, dass ihr gefragt wurdet, dass ihr das macht. <mhm> Und, ähm=also das hat man halt auch so gemerkt. <mhm>“ (FH I2, Z. 538-549).

Homolog findet sich auch hier die Orientierung an Bekanntem, indem Franziska Hoppe darauf verweist, diese Zusammenarbeit sei davon geprägt gewesen, dass sie die Dozentin „ja auch schon seit dem [...] zweiten Semester [kenne]“. Erneut taucht der enge Zusammenhang mit Alexandra Neugebauer auf, der sich im „wir“ widerspiegelt. Auch bezogen auf die Dozentin bildet die gemeinsame Vergangenheit den positiven Horizont. Die gemeinsame Vergangenheit und die enge Beziehung im Studierendenteam wird überdies in der Possessivkonstruktion, mit der die Dozentin als „unsere Dozentin“ (FH I2, Z. 170) markiert wird, unterstrichen. Damit wird nicht nur das SPP-Studierendenteam noch einmal in seiner Einheit hervorgehoben, sondern die Dozentin wird als enge Bezugsperson dargestellt, mit der es bereits eine geteilte Vergangenheit gibt. Darüber hinaus ist für Franziska Hoppe die Frage nach der Zusammenarbeit mit der Dozentin eng mit der Frage nach der eigenen Rollenkonstruktion verbunden. Sie empfindet sich der Dozentin nicht hierarchisch untergeordnet und stellt ein „ich steh’ da oben, ihr steht da unten“ und die entsprechenden Rollen „Studentin“ und „Dozentin“ als negativen Gegenhorizont dar.
Homolog zur Zusammenarbeit mit der Lehrkraft wird auch hier der positive Horizont des „für voll genommen[-Werdens]“ deutlich, was ihren positiven Horizont der Anerkennung als ernstzunehmendes Gegenüber verdeutlicht. Das „für voll[-Nehmen]“ wird hingegen nur einseitig zugesprochen, womit die wechselseitige Anerkennung der Dozentin durch Franziska Hoppe impliziert scheint. Darin zeigt sich ein maximaler Kontrast zu Johanna Grünspecht, für die die Kompetenz des Dozierenden explikationsbedürftig ist. Fallimmanent bestätigt sich dies, in Franziska Hoppes Erzählung, dass die Dozentin ihnen „Tipps gegeben [habe]“ (FH I2, Z. 1269).

Während Franziska Hoppe auf explizit-kommunikativer Ebene die Positionen von sich und der Lehrerin als „relativ ähnlich“ beschreibt, zeigt sich auf impliziter Ebene der Wunsch nach Anerkennung als ebenbürtiges Gegenüber und die Wahrnehmung des Anderen als demjenigen, der diese Anerkennung zukommen lassen kann. Diese Diskrepanz weist auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne hin. Auf kommunikativer Ebene nennt Franziska Hoppe einerseits ihre beinahe abgeschlossene universitäre Ausbildung („ja […] fast fertig“) und andererseits die positive Fremdevaluation („die Guten“) als Gründe dafür. Sie nimmt die Dozentin damit einerseits als kompetenter wahr und will andererseits von dieser als ebenbürtige Gesprächspartnerin wahrgenommen werden. Letzteres wird dann über die Dauer und die Qualität der eigenen universitären Ausbildungsphase legitimiert.

Insgesamt zeigt sich Franziska Hoppes Orientierung bezüglich Zusammenarbeit als hauptsächlich *sozial- und stark an Bekanntem orientiert.* Es geht um ein dabei-Sein, ein sich-Kennen und ein Wissen um die Fähigkeiten und Kompetenzen des Anderen. Die Darstellung auf expliziter Ebene spiegelt immer wieder den Wunsch nach Symmetrie wider, wohingegen die implizite Ebene bezüglich der Zusammenarbeit mit der Dozentin und der Lehrerin auch die hierarchische Komponente stark macht, da es Franziska Hoppe dabei um den Wunsch geht, vom Gegenüber *als ebenbürtige Gesprächspartnerin* anerkannt zu werden. Im fallexmanenten Vergleich zu Adrian Schuster fällt auf, dass es nicht nur um Zusammenarbeit als geselliges Zusammensein geht, sondern dass die Zusammenarbeit exklusiver ist und sich auf bereits existierende Beziehungen stützt. Ein maximaler Kontrast lässt sich über den Vergleich mit Johanna Grünspechts Orientierung an der Sache nachzeichnen.

Rollenkonstruktion: Die Gefahr der zurückgestuften Lehrerin

Franziska Hoppe antwortet auf eine exmanente Nachfrage zu ihren Erwartungen, dass ihr bewusst gewesen sei, dass die Zusammenarbeit im Studierendenteam klappen würde und dass sie auch bei der Zusammenarbeit in der Schule eine positive Erwartungshaltung gehabt habe, da sie bereits „in der Schule arbeite“. Sie bewertet das nicht-Zurückgehen in die Studierendenrolle positiv und kontrastiert die Lehrer*innenrolle und die Studierendenrolle entsprechend ihrer Teilhabe und Integration in der Schule.

> „Also, ich weiß, dass ich vorher auf jeden Fall so dachte: Okay, ob das mit der Zusammenarbeit wohl alles klappt? […][49] das mit Une=äh, mit Uni und Schule und so weiter, ob das alles klappt, weil ich ja auch in der Schule arbeite, <mhm> und=und, äh, ich gedacht hab‘: Okay, wenn ich dann da auch noch als Studentin so irgendwie was will, ähm, bin ich dann mal nicht mehr so Status, äh, Kollegin, <mhm> sondern bin ich dann wieder Status Studentin oder wie ist das? Ähm, das hat sich zum Glück nicht so erfüllt, das=eigentlich war das positiv, dass ich halt da gearbeitet hab‘. (FH I2, Z. 1264-1272) […] Ja, also so zum Beschreiben ist=also, so ’n Unterschied ist es nicht. Natürlich ist man da, wenn man so den Status Studentin hat, ist man noch ’n bisschen mehr abseits <mhm> als wenn man jetzt Status Kollegin hat, weil man ja dann auch an den ganzen Fachkonferenzen und so weiter teilnimmt und da dann auch mit sagt und miterzählt und die wollen auch=aber sie freuen sich auch über=also wenn man da dann halt mitredet. <mhm> Ähm, naja und beim Status Studentin, da ist man halt noch ’n bisschen weiter abseits, wobei in der Schule war das gar nicht so ’n großer Unterschied, <mhm> das war nämlich doch eher ähnlich. Ähm, also vor allem, man kannt‘ die Leute ja auch vorher schon“. (FH I2, Z. 1302-1309)

Franziska Hoppe führt zu Beginn der Passage ihre Zweifel an, wie die institutionelle Zusammenarbeit klappen werde. Sie argumentiert in diesem Zusammenhang, dass es im SPP das Risiko des

49 Franziska Hoppe thematisiert zu Beginn die Zusammenarbeit mit Alexandra Neugebauer und wiederholt, dass sie sich diesbezüglich keine Sorgen gemacht habe.

Zurückfallens vom „Status [..] Kollegin“ auf den „Status Studentin“ gegeben habe, aber dass sich das „z[u]m Glück nicht so erfüllt [habe]“. Damit wird erstens eine klare Wahrnehmung unterschiedlicher Status deutlich, die zweitens in einer hierarchischen Strukturierung, mindestens aber zeitlichen Abfolge zueinanderstehen. Ihr Verweis „dann wieder Status Studentin“ zu sein verdeutlicht, dass dieser Status eigentlich bereits hinter ihr liegt, indem sie den „Status [..] Kollegin“ erreicht hat. Letzterer bildet den positiven Horizont, indem sie darauf verweist, dass es „Glück“ war, nicht wieder auf den anderen Status zurückgefallen zu sein. Dass diese Tatsache nicht eingetreten ist, wird von ihr als „Glück“ bezeichnet und verdeutlicht im gedankenexperimentellen negativen Gegenhorizont, dass es durchaus auch hätte in einer ‚unglücklichen‘ Situation passieren können, dass sie im Rahmen des SPP wieder zur Studentin wird. Das bereits an der Schule-Arbeiten wird damit im Folgenden als „positiv“ herausgestellt.
Im Rahmen einer Argumentation beschreibt Franziska Hoppe diesen Unterschied von Student*innen- und Kolleg*innen-Status mit dem Verweis auf das soziale eingebunden-Sein als Kollegin, die „teilnimmt und da dann auch mit sagt und miterzählt“, während man als Studentin „halt noch ’n bisschen weiter abseits“ positioniert ist. Diesem Prozess des abseits-Rückens durch die Statusverschiebung kann sie im SPP entkommen, da sie „die Leute ja auch vorher schon [gekannt hat]“. Der Status hängt damit mit dem sich-Kennen zusammen, welches über das SPP hinaus wirkt und für sie gegeben ist, weil „man [...] die Leute ja auch vorher schon [kannte]“. Homolog zur Orientierung bezüglich Zusammenarbeit zeigt sich auch hier die Orientierung an Bekanntem im Sinne eines ‚eh schon‘, ‚kannte schon‘ und ‚war schon‘. Homolog zeigt sich dies in einer weiteren Passage, in der sich der negative Gegenhorizont über „andere[.] Schulen“ rekonstruieren lässt, an denen man „eher als Studentin abgestempelt [wird]“ (FH I2, Z. 1313-1314). Das negativ konnotierte abgestempelt-Werden verweist auf eine von außen zugeschriebene Rolle innerhalb einer weniger wünschenswerten Gruppe. Dieser negative Gegenhorizont wird zur Folie für die eigene Rollenwahrnehmung („das war bei uns halt auch überhaupt kein Problem.“) (FH I2, Z. 1314-1315).
Der hierarchisch untergeordnete Student*innen-Status wird homolog auch in der Bezeichnung des „nur [..] Studentin“-Seins (FH I2, Z. 223) deutlich, welches eine Begrenzung, bzw. sogar einen Mangel aufweist und für Franziska Hoppe potentiell mit einem „nicht für voll genommen[-Werden]“ (FH I2, Z. 238.) einhergeht. Neben der sozialen Einbindung taucht die „Berufserfahrung“ (FH I2, Z. 226) als zentrales Kriterium auf, welches über ein erstgenommen-Werden entscheidet. Fallimmanent zeigt sich homolog, dass das „nur ’ne Studentin“-Sein zumindest potentiell damit einhergeht, vor dem Kriterium „Berufserfahrung“ als Unwissende abgetan zu werden („du [...] kannst mir viel erzählen, ich weiß sowieso besser“ (FH I2, Z. 224-225)). Neben der hilfreichen Tätigkeit als Vertretungslehrkraft, die die Wahrnehmung der eigenen Rolle von außen als nicht ‚nur Student*innen-Status‘ befördert, führt Franziska Hoppe auch die spezifische Lehrkraft als besonders an, indem sie argumentiert, dass das Herabstufen auf den „Status Studentin“ bei dieser sie betreuenden Lehrkraft „überhaupt nicht so [war]“ (FH I2, Z. 226).
Insgesamt zeigt sich Berufserfahrung als das zentrale Merkmal, um ernstgenommen zu werden, weswegen die existierende Funktion als Vertretungslehrkraft an der Schule als zentrale Orientierung für die eigene Rollenkonstruktion genutzt wird. Diese ermöglicht es ihr, nicht wieder in die Studierendenrolle zurückgestuft zu werden. Die Anerkennung ihrer Erfahrung und die soziale Einbindung in der Schule ermöglichen ihr den Statuserhalt. Damit lässt sich insgesamt homolog zu Franziska Hoppes Berufsverständnis die Lehrer*innenrolle hierarchisch über der Studierendenrolle verorten. Ihre Rollenkonstruktion im SPP wird damit zum

Versuch des Statuserhalts der (Vertretungs-)Lehrerin. Die Studierendenrolle bildet aufgrund fehlender sozialer Einbindung und Erfahrung einen negativen Gegenhorizont ohne Eigenwert. Insgesamt zeichnet sich ähnlich wie bei Adrian Schuster eine starke Orientierung am Bekannten ab.

Auf die immanente Nachfrage, inwiefern sich ihre sonstige Tätigkeit und die Tätigkeit im SPP unterscheiden würde, argumentiert Franziska Hoppe, dass sie sonst „eigenständig als Lehrerin" „unterrichte" während sie im SPP „Fördermaßnahmen herausgefunden hab[e]" und markiert damit den Unterschied auf der Handlungsebene.

> „Ja, sonst unterrichte ich ja wirklich in der Schule. <mhm> Und das SPP-Projekt ist halt, dass ich die Interviews gemacht hab' und dann mit der Lehrkraft, äh, Fördermaßnahmen herausgefunden hab'. <mhm> Das ist ja schon grundsätzlich was unterschiedliches, <mhm> weil so unterrichte ich ja schon eigenständig als Lehrerin dort. <mhm> Dank Lehrermangel. Ähm, ja also, insoweit ist es ja schon was Unterschiedliches. <mhm>" (FH I2, Z. 984-988)

Obgleich das SPP die Aberkennung des Kolleginnenstatus nicht nach sich zieht, beschreibt Franziska Hoppe ihre Tätigkeit im SPP, verglichen mit ihrer Rolle als Vertretungslehrerin, auf kommunikativer Ebene als „grundsätzlich […] unterschiedlich[..]". Diese Unterschiedlichkeit bemisst sich einerseits an der tatsächlichen Tätigkeit und andererseits an der Frage nach Eigenständigkeit und Autonomie. In der von Franziska Hoppe betonten „[W]irklich[keit]" des „[U]nterichte[ns]", die sonst für sie an der Schule zutrifft, zeigt sich die Arbeit im SPP im Gegenhorizont als etwas Unwirkliches oder weniger Reales. Dieses wird weiter deutlich, indem sie äußert, „so […] ja schon eigenständig als Lehrerin dort [zu unterrichten]". Homolog wird dies auch an anderer Stelle deutlich, an der Franziska Hoppe von „[ihren] Drittklässler[n]" (FH I2, Z. 625, 633; 1071) spricht und durch diese Possessivkonstruktion die eigene Arbeit als Vertretungslehrkraft an der Schule als zu ihr gehörend beschreibt. Es spiegelt sich im Besitzen dieser Drittklässler*innen auch homolog die Orientierung am Kind wider, die in I1 als antizipiertes Professionsverständnis rekonstruiert werden konnte. In dem mindestens zeitlichen wenn nicht sogar situativen „[S]chon" (FH I2, Z. 6) steckt erneut das Element des Fortgeschrittenen, welches sich von einem „[N]och" (FH I2, Z. 1246) Studentin-Sein, welches von einem ‚noch nicht-Unterrichten' geprägt ist, unterscheidet. Das Unterrichten stellt sich damit als Kern des Lehrer*innenberufs heraus, was die Arbeit im SPP, hier als „Interviews[-..M]ach[en]" und „Fördermaßnahmen[-H]eraus[..]f[i]nden]" beschrieben, in ihrer Priorität nachordnet. Damit zeichnet sich ein Kontrast zu Johanna Grünspecht ab, die genau aus der Rolle als nicht-Unterrichtende, sondern als Interviewende einen hohen Stellenwert ableitet.
Der zweite Aspekt, die Eigenständigkeit, die ihre „sonst[ige]" Arbeit an der Schule prägt, wird hier ebenfalls als Differenzmerkmal angeführt, was die Rolle im SPP im negativen Gegenhorizont als von Abhängigkeit oder Unselbstständigkeit geprägt erscheinen lässt. Schließlich zeigt die Attribuierung „Dank Lehrermangel" an der Schule arbeiten zu können, dass diese Arbeit als Resultat der (für sie) positiven Umstände empfunden wird. Das eigene Unterrichten an der Schule wird hier als Chance gesehen und nicht weiter problematisiert oder kritisch betrachtet. Das SPP birgt also Gefahr, dass ihre Lehrer*innenrolle geschmälert wird, was nur „zum Glück" (FH, I2, Z. 1248) ausbleibt.

Die Präposition „mit", die die im SPP vollzogene Handlung des ‚Herausfindens' an die Person der Lehrerin anbindet, untermalt einerseits weiterhin die hier nur eingeschränkt gegebene Eigenständigkeit, da sie zumindest mit einer anderen Person gemeinsam zuständig ist. Andererseits wird darin ein starker Kontrast zu Adrian Schuster und Johanna Grünspecht deutlich. Im Vergleich zu Adrian Schusters der Lehrkraft unterordnender und Johanna Grünspechts aushandelnder Rolle, konstruiert Franziska Hoppe ihre Rolle im SPP entlang der ihr bekannten Rolle als (Vertretungs-)Lehrerin und sieht sich damit im symmetrischen Verhältnis „mit" der Lehrerin. Im Rahmen einer weiteren beschreibenden Passage verdeutlicht sich homolog zu I1 die Konstruktion der eigenen Rolle im SPP entlang der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Die Interaktion mit dem Schüler beschreibt sie als „[R]auskitzeln" von Bearbeitungsweisen der Schüler*innen. Damit gestaltet sich das SPP für Franziska Hoppe als eine Art Diagnostik, die sich insofern vom Unterricht unterscheidet, da sie nicht mit ‚ihrer' Klasse als Ganzes und „mit" einer Lehrerin gemeinsam arbeitet, was das Risiko der Statusaberkennung als Lehrkraft birgt.
Insgesamt lässt sich Franziska Hoppes Orientierung bezüglich der eigenen Rollenkonstruktion als maximaler Kontrast zu Johanna Grünspecht rekonstruieren, indem dieselbe Tätigkeit, das Interview-Führen, nicht als Forschungspraxis, sondern als 1-zu-1-*Unterrichtspraxis* konstruiert wird. Damit begreift sie sich selbst kongruent zu ihrer Tätigkeit als Vertretungslehrerin, als Lehrerin. Das SPP wird damit nicht als Möglichkeit, sondern als *potentielles Risiko des Rückschritts* bezüglich der Rollenkonstruktion wahrgenommen, die generell für Franziska Hoppe als Statuserhalt beschrieben werden kann.

Theorie-Praxis-Relationierung: Das Primat der Praxis

Auf die Nachfrage, was sie aus dem SPP mitgenommen habe, nennt Franziska Hoppe auf explizit-kommunikativer Ebene „dieses Praxisbezogene" (FH, I2, Z. 442). Die Füllung dieses Praxisbezogenen erfolgt in einer immanenten Nachfrage, die die Aussage von Franziska Hoppe aufgreift, den Umgang mit „den Kindern" nicht im Studium gelernt, sondern bereits mitgebracht zu haben. Sie geht dabei auf eine familiäre Situation ein, mit der sie den bereits gekonnten Umgang mit Kindern darstellt und diesen den „ganzen theoretischen Sachen" gegenüberstellt.

> „Das ist auch so bei Familienfesten, bei der Silberhochzeit meiner Eltern, [...] sind halt die Kinder rausgegangen, [...] und wir größeren Cousinen und Cousins haben dann halt eher mal geguckt <mhm> und aufgepasst und man hat halt schon immer geguckt, dass halt die Kinder nicht ganz alleine sind, wobei da auch immer 'n paar Jugendliche bei uns sind. Sind ja vom=von null bis, äh=bis achtunddreißig sind wir Cousinen und Cousins, aber=aber das ist halt wirklich=also immer irgendjemand da. <mhm> Und, das=so kenn' ich das halt auch. <mhm> Deshalb weiß ich jetzt, wie man mit Kindern umgeht und deshalb hab' ich das halt nicht wirklich in Erziehungswissenschaften gelernt, <mhm> wobei diese ganzen theoretischen Sachen, die man da gelernt hat, da hat man sowieso nicht gelernt, wie man mit Kindern umgeht." (FH, I2, Z. 1085-1099)

Homolog zu der in I1 rekonstruierten Orientierung am Kind, zeigt sich hier homolog der Verweis auf ihre biographischen Erfahrungen in der Großfamilie, die sie als entscheidenden Erfahrungsraum für ihre spätere Lehrer*innenpraxis konzipiert. Dass sie es „nicht anders [kenne]" macht diesen Erfahrungsraum erstens zeitlich beständig und zweitens irritationsfrei. Mit einem kausalen „[d]eshalb" angeschlossen führt sie als den daraus folgenden Grund an, dass sie daher wisse, „wie man mit Kindern umgeh[e]". Die Erfahrungen im eigenen familiären Umfeld gelten somit für den generellen Umgang auch mit anderen Kindern. Im Weiteren der Passage wird durch den negativen Horizont, dies „nicht wirklich in Erziehungswissenschaften gelernt [zu haben]", deutlich, dass mit dem Verweis auf den „Umgang mit Kindern" homolog zu I1 auch der

Umgang mit Schüler*innen gemeint ist. Die Verortung des Umgangs mit Kindern im Bereich der Erziehungswissenschaften markiert dabei das Soziale, im Sinne eines Umgangs, von Schule erneut als das Relevante. Mit einem einschränkenden „wobei“ führt sie weitere „Sachen“ an, die sie „da gelernt ha[be]“ und die sie als „theoretisch“ markiert. Es lässt sich diese Dichotomie bezüglich Theorie und Praxis auch bei Franziska Hoppe rekonstruieren. Praxis greift damit auf biographische Erfahrungen zurück, während Theorie im Folgenden disqualifiziert wird, da „man“ dadurch „sowieso nicht gelernt [habe], wie man mit Kindern umgeht“. Das unpersönliche „man“ unterstreicht an dieser Stelle die Allgemeingültigkeit dieser Aussage. Dass in diesem Zusammenhang nichts gelernt wurde, trifft demnach offenbar nicht nur auf sie zu. Mit Rückbezug auf die in I1 herausgearbeitete Orientierung am Sozialen und der daher priorisierten Fokussierung von Schule auf den Umgang, wird an dieser Stelle deutlich, dass die Erziehungswissenschaft für das Erlernen dieses Umgangs grundsätzlich zuständig ist. Im Absprechen, dass dies über „diese ganzen theoretischen Sachen“ funktioniert, wird deutlich, dass der Theorie hier insgesamt die Notwendigkeit sowie die Berechtigung im Rahmen des Lehramtsstudiums abgesprochen wird. Indem sie das notwendige Wissen bereits anderswo erlernt habe, wird das Studium der Erziehungswissenschaften für sie vollends obsolet.
Fallimmanent zeigt sich in der Anschlusspassage, in der sie gefragt wurde, was sie in den Erziehungswissenschaften gelernt habe, erneut der Fokus auf positiv evaluierte („was ich immer noch am besten find‘“) Inhalte, die eine starke Praxisnähe aufweisen („Wolfssprache ist, dass ich immer sage: ich will, ich will, ich will. […] Und die Giraffensprache ist: Ich fühl‘ mich davon verletzt, dass du das und das machst […]“(FH, I2, 1103-1106)). Die hier aufgegriffenen Inhalte aus der gewaltfreien Kommunikation werden an dieser Stelle nicht durch die Nennung der theoretischen Grundlage genannt, sondern mit praktischen Beispielsätzen. Im Weiteren werden sie dann „sehr viele[n] T h e o r i e n“ gegenübergestellt, die über die Beschreibung als „trockenes Zeugs“ den negativen Gegenhorizont zum nutzbaren Wissen der verschiedenen Sprachen bilden. Die Überspitzung des „sehr trocken“ und die mit Enaktierungspotential ausgestattete Aussage, es „hätte [nicht so trocken] sein müssen“ verdeutlichen erneut die Absage an den Großteil des erziehungswissenschaftlichen Wissens und gestehen darin nur den nicht trockenen, d. h. den lebhaften und damit anschlussfähigen Inhalten ihre Berechtigung zu. Die Praxis stellt sich als das „Reale[.]“ (FH, I2, Z. 461) heraus. Gegen das Praktische, also die Arbeit mit ‚'nem realen Kind“ gilt die Beschäftigung in der Universität mit einem „Kind, [das] vielleicht vor zehn Jahren zur Schule gegangen [ist]“ als „sehr trocken“ (FH, I2, Z. 442-446).
Insgesamt fällt neben der dichotomen und hierarchisierenden Wahrnehmung von schulpraktischen und universitär-theoretischen Inhalten auf, dass letztere bezogen auf das SPP kaum auftauchen, sondern stets einen allgemeinen Charakter haben. Maximal kontrastiert Franziska Hoppes Orientierung bezüglich Theorie und Praxis damit zu Johanna Grünspecht, die die Erfahrungen im SPP in einen vernetzenden Prozess zwischen Theorie und Praxis bringt. Selbst die dienende Funktion, die Adrian Schuster der Theorie zuspricht, wird bei Franziska Hoppe deutlich. Ihr SPP liegt damit, genau wie ihre sonstige Arbeit in der Schule einzig und allein auf praktischer Ebene. Durch ihr im privaten Umfeld bereits Erlerntes, benötigt sie die universitären Inhalte nicht, wodurch sie sich grundsätzlich unabhängig von der Universität macht. Während der Praxis in Franziska Hoppes Orientierung die Vorrangstellung zukommt, hat die Theorie nur insofern Sinn und Zweck, wenn sie praktisch direkt umsetzbare Anschlussmöglichkeiten eröffnet und das nicht direkt fach- sondern, homolog zu ihrer rekonstruierten Orientierung am Kind, adressatenbezogen. In der institutionsbezogen Zuordnung von Theorie und Praxis als

Schule und Universität, kommt der Universität die Rolle einer notwendigen Durchlaufstation zur Schulpraxis zu.

7.1.4 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Franziska Hoppe

Im Rahmen der Dimension Rollenkonstruktion zeigt sich eine Orientierung am *Statuserhalt* der Rolle der (Vertretungs-)*Lehrerin*, die sie vor dem SPP bereits an der Schule innehatte. Die dem SPP potentielle Adressierung als Studierende wirkt daher statusbedrohlich und der ihr gelingende Statuserhalt „[geg]lück[t]". Die Rollen der Lehrkraft und der Studierenden werden damit in zeitlicher Abfolge und inhärenter Hierarchie wahrgenommen, indem der Lehrer*innenrolle nicht nur Kompetenz zugesprochen wird, sondern sich diese auch durch das *soziale eingebunden-Sein* auszeichnet. Die Sozialorientierung zeigt sich damit homolog in I1 wie I2.

Die Zusammenarbeit im SPP wird ebenfalls entlang der Tatsache, ohnehin schon an der Schule zu arbeiten bzw. die Gegenüber der Zusammenarbeit bereits schon lange zu kennen, entworfen. In diesem Sinne wird die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft insofern als unproblematisch bewertet, da sie sich bereits auf Kolleg*innenebene kennen. Die Zusammenarbeit mit der Dozentin fußt auf einem Kennen seit dem ersten Semester. Die *Orientierung an Bekanntem* lässt sich damit als übergeordnete Orientierung rekonstruieren. Das Studierendenteam stellt eine *Zusammenarbeit als ‚best-friends-Projekt‘* dar, bei dem man sich auf den anderen verlassen kann und das gegenseitige Kennen die Basis des Erfolgs des Projektes bildet. Damit lässt sich Franziska Hoppes Orientierung bezüglich Zusammenarbeit als an Sozialem orientiert rekonstruieren und bildet einen maximalen Vergleich zu Johanna Grünspechts Orientierung an der Sache. Im minimalen Vergleich zeigt sich bei Franziska Hoppe eine deutlich *exklusivere Beziehungsgestaltung* als Adrian Schusters Orientierung an Geselligkeit.

Die Orientierung bezüglich Theorie und Praxis geht vom *Primat der Praxis* aus und ist damit von *Dichotomie und Hierarchie* gekennzeichnet. Ihre biographisch erworbenen Kompetenzen im Umgang mit Kindern, machen die universitäre und insbesondere die *theoretische Lehramtsausbildung obsolet.* Das Studium selbst stellt damit für Franziska Hoppe keine große Professionalisierungsmöglichkeit, sondern eine *zwangsläufige Durchlaufstation* auf dem Weg, in Schule zurückzukehren, dar. Es zeigen sich minimale Kontraste zwischen Franziska Hoppe und Adrian Schuster, indem beide Schule als sozialen Raum wahrnehmen, jedoch mit der Unterscheidung, dass es bei Adrian Schuster vorrangig um die erinnerte Peer-Kultur und antizipierte gesellige Gemeinschaft geht, während es bei Franziska Hoppe um eine ganzheitliche Anerkennung der Schüler*innen als Kinder im Sinne einer familiären Anerkennung geht. Damit lässt sich Franziska Hoppes Orientierungsrahmen als an *(sozial) Bekanntem* ausgerichtet beschreiben. Im Sinne eines ‚sowieso schon‘ wird Bekanntes in den Blick genommen und Neues umgangen oder unter Bekanntes subsumiert.

7.2 Fallportrait Jakob Wagner

Als zweiter Kontrastfall wird im Folgenden Jakob Wagner dargestellt. Er ist zum Interviewzeitpunkt 27 Jahre alt und studiert Physik und Mathematik für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen.

7.2.1 Interview 1: Antizipiertes Berufsverständnis: Das Fachliche und das Soziale als die zwei Schienen von Schule

In der Eingangserzählung auf die Frage nach seinem Weg ins Lehramtsstudium nimmt Jakob Wagner erst einmal Rückgriff auf seine damalige Schulzeit und benennt seinen ehemaligen Physiklehrer als ausschlaggebend für die Wahl des Physikstudiums. Dies als nicht erfüllend wahr-

nehmend, habe er sich mit einem „Kumpel“, u. a. aufgrund des „Spaß[es]“ an der Durchführung von Tutorien, für ein Physik-Lehramtsstudium mit Biologie als Zweitfach entschieden.

> „Ok, also, () die Entscheidung, Lehramt zu studieren, die is bei mir () eigentlich während eines anderen Studiums <mhm> aufgekommen, also ich war=hab quasi Abitur, im damaligen Gymnasium A, jetzt eben Gymnasium=Gymnasium B=oder Oberschule B, <mhm> ich weiß es nicht genau. @.@ Und da hatte ich ’n ziemlich guten=also hatte auch den LK Physik <mhm> und hatte da ’n ziemlich guten, äh, Lehrer und daraufhin ist dann so die Entscheidung mit einem Kumpel zusammen aufgetreten: ok, lass uns Physik studieren. <mhm> Dann hab auf Physik Vollfach studiert, hatte das dann auch bis zum Bachelor durchgezogen, aber hatte dann () gemerkt, dass es nicht das ist, was mich irgendwie erfüllt, mir Spaß macht. <mhm> Und hatte nebenbei auch schon im=im physikalischen Praktikum, also das ist quasi so ’n, da wo die ganzen Praktika durchgeführt werden im NW1 <mhm>, da hatte ich nebenbei auch als Tutor gearbeitet und das <mhm> hat mir immer sehr viel Spaß gemacht. Und dann irgendwann hab ich mit ’m Kumpel zusammen, also mit dem gleichen, den Umschwung gemacht ins Lehramt. <mhm> Und hatten wir dann quasi das Fach Biologie dazu geholt.“ (JW I1, Z. 6-18)

In seiner Erzählung verweist Jakob Wagner darauf, dass die Entscheidung für das Lehramtsstudium während des „Physik Vollfach“-Studiums „aufgekommen“ sei. Die Entscheidung für Letzteres verortet er hingegen in der eigenen Schulzeit und erzählt von seinem Physik LK und einem „ziemlich guten […] Lehrer“, woraufhin „die Entscheidung mit einem Kumpel zusammen aufgetreten [sei]: ok, lass uns Physik studieren.“ Die Schulzeit taucht damit konträr zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe, nicht als räumlich-situativ, sondern als fachlich-prägend auf. Mit dem Verweis auf den Leistungskurs wird Jakob Wagners schulische Auseinandersetzung auf der fachlich maximal zu erreichenden Stufe verortet. Das Erleben des damaligen Physiklehrers war also in Bezug auf Physik als Fach, weniger in Bezug auf das grundsätzliche Erleben dieses Lehrers als toller Lehrer relevant. Die Entscheidung für das Physikstudium ist zudem sozialgebunden, indem sie „mit einem Kumpel zusammen auf[trat]“. Das Auftreten der Entscheidung macht die Entscheidung selbst zum Akteur.
Der Verweis, „Physik Vollfach“ studiert zu haben, markiert eine feldspezifische Unterscheidung, zwischen dem Fachstudium ‚auf Lehramt‘ oder als ‚Vollfach‘. Diese findet sich auch bei Franziska Hoppe, jedoch als negativer Horizont der Abgrenzung von Vollfach-Studierenden und deren Inhalten, was Jakob Wagner im maximalen Kontrast zu Franziska Hoppe erscheinen lässt. Die Differenz zwischen Fach- und Lehramtsstudium wird dennoch zur geteilten Leitdifferenz. Auch durch seine eigene Erzählung vom „Umschwung […] ins Lehramt“ bedient er sich dieser Differenz. Dies drückt auch die Metapher des „Umschwung[s]“ aus, welche nicht nur eine Wende, sondern eine Verkehrung ins Gegenteil anzeigt. Jakob Wagner nennt hierfür zwei Gründe: er habe gemerkt, dass das Physik Vollfach-Studium ihn nicht erfülle und er habe im physikalischen Praktikum auch „als Tutor gearbeitet“. Während das nicht erfüllt-Sein nicht weiter elaboriert wird, beschreibt er die Tutorentätigkeit als etwas, das „sehr viel Spaß“ gemacht habe. Im Kontrast zu Franziska Hoppe ist diese Lehrtätigkeit jedoch immer noch im fachlichen Kontext verortet, der weiterhin die bestimmende Größe für Jakob Wagner bildet und Ähnlichkeit zu Johanna Grünspecht aufweist. Nach dem „Umschwung“ habe er „quasi das Fach Biologie dazu geholt“. Er bildet also mit der Physik bereits eine Einheit, zu der Biologie in Folge des Umschwungs dazu geholt wird. Der Freund begleitet damit nicht nur den Studiengang- sondern auch den Fachwechsel.
Insgesamt bildet die Schule für Jakob Wagner im Vergleich zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe nicht primär einen Sozialraum, sondern einen Raum der Fachlichkeit, der ihn zum Fachstudium inspiriert hat. Die fachbezogene Tutorentätigkeit rückt den Lehrerberuf überhaupt erst in sein Blickfeld. Fachlichkeit lässt sich damit als Kern seines antizipierten Berufsverständ-

nisses betrachten. Fallimmanent findet sich der Verweis auf Fachlichkeit auch in einer weiteren, argumentativen Passage, die sich an die immanente Nachfrage zum Physiklehrer seiner eigenen Schulzeit anschließt. Jakob Wagner argumentiert darin, dass dieser Lehrer ihn mit seiner „Art, wie er über Physik nachgedacht ha[be]", habe „für sein Fach begeistern" (JW, I1, Z. 32-33) können und dass er „extrem fachkundig", sogar „sehr überqualifiziert" gewesen sei (JW I1, Z. 59-60). Damit kontrastiert er zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe, die den Einfluss ihrer Lehrer*innen auf soziale Gründe zurückführen. Im Verweis darauf, wie über Physik nachgedacht wurde, wird die Art und Weise, über das Fach zu sprechen, hervorgehoben und Physik nimmt über ihre Existenz als Schulfach hinausgehend den Status einer Wissenschaft oder Weltsicht an. Dies sowie der Verweis auf die sehr hohe Fachkompetenz zeigen Homologien zu Johanna Grünspechts Fachorientierung.

Im Rahmen einer immanenten Nachfrage zu seiner Tätigkeit als Vertretungslehrer beschreibt Jakob Wagner seine hohe Fachorientierung als mit einer als gegenteilig erlebten Realität konfrontiert.

> „Es führt einen=also diese=diese praktischen Anteile, die man da sammeln kann, die führen einen, meiner Meinung nach, viel mehr an dieses=dieses Lehrerbusiness <mhm>, sag ich mal irgendwie, rein als äh, Dinge, die man=also theoretische Dinge, die man an in der Uni lernt. Auch die Praktika, die sind sehr beschränkt. Man muss da nur rela=rela=relativ wenig machen irgendwie. <mhm> Und das ist auch immer so 'ne künstliche Situation, finde ich, wenn der richtige Lehrer hinten sitzt <mhm> und man selber vorne und bereitet irgendwas vor und alle sind ganz brav. Aber wenn man selber als Lehrer vorne steht, ist doch nochmal 'ne ganz andere <mhm> Geschichte. Und grade die Oberschule C ist ja auch eine Schule, die einen, naja, nicht den besten Einzugsbereich hat. <mhm> Also, da hat man mit anderen Problemen zu kämpfen, die man über die Uni in Praktika kennenlernt. Da geht's dann mehr um Didaktik, Methodik. <mhm> Und da geht's eigentlich nur um knallharte Sozialarbeit. Wie geht man=also das ist nicht=ich hab auch=also ich unterrichte Inklusionsklassen. <mhm> Zwei Inklusionsklassen. Eine normale. Äh, alle siebte Klasse. Also auch noch so ein Alter, wo man sagt: <mhm> ok, problematisch () vielleicht. <mhm> Und das sind auch Klassen, die definitiv problematisch sind. Und da () lern ich jetzt=hab ich jetzt zumindest schon in den paar Monaten, wo ich da bin, schon so viele, äh, ja Situationen @kennengelernt@ <mhm>, wo ich=also wo ich mir denke: Ok, das hättest du jetzt in keinem Praktika oder so gelernt. <mhm> Das=das sind ganz wertvolle Erfahrungen, die man über sowas sammeln kann." (JW I1, Z. 100-117)

Ähnlich wie Franziska Hoppe beleuchtet Jakob Wagner die Vertretungslehrertätigkeit im Rahmen der Diskussion um das „richtige Lehrer"-Sein oder eben Praktikant-Sein. Er beschreibt dieses jedoch, im Vergleich zu Franziska Hoppes Statusbeschreibung, eher als Prozess („führen einen [...] an [...] dieses Lehrerbusiness [heran]"). Praktika und die Vertretungslehrerstelle bieten Jakob Wagner unterschiedliche Erfahrungsräume. Die Schule, in der er als Vertretungslehrer arbeitet, wird als „nicht den besten Einzugsbereich" habend beschrieben und wird den Praktika, die auf „Didaktik, Methodik" fokussieren, entgegengehalten. Dieses Gegensatzpaar wird jedoch erst in der Zuschreibung „da geht's eigentlich nur um knallharte Sozialarbeit" deutlich. Damit wird die von ihm entlang der eigenen Schulzeit entworfene Vorstellung des Lehrer*innenberufs als Fachexpert*in, der*die für die Logik des Faches begeistert, durch die Erfahrungen im Praktikum bezüglich Methodik und Didaktik angereichert und von den Erfahrungen als Vertretungslehrkraft gebrochen, indem der Lehrer*innenberuf darin „nur" noch aus „knallharte[r] Sozialarbeit" besteht. Damit weist Jakob Wagners Beschreibung der Vorstellung des Leistungskurslehrers und des „knallharte[n] Sozialarbeit[ers]" auf zwei sehr verschiedene Extreme hin. Diese bezeichnet er in einer weiteren Passage auch als zwei verschiedene „Schienen" (JW I1, Z. 84), wodurch deutlich wird, dass diese beiden Bereiche des Lehrer*innenberufs nicht,

wie bei Johanna Grünspecht als miteinander verschränkt, sondern als unabhängig voneinander bestehend beschrieben werden.
Die Zuordnung seiner dortigen praktischen Tätigkeit zum Bereich der „Sozialarbeit" ordnet das Handeln einer anderen Profession zu und spitzt es mit der Adjektivstruktur „knallhart[.]" als brutal und gnadenlos zu. Fach und Soziales stehen sich in Jakob Wagners Orientierung gegenüber und die Orientierung an Fachlichkeit wird durch das Erleben des Fokus des Sozialen in der Praxissituation gebrochen. Die Praxis wirkt daher eher als irritierende Herausforderung und weniger als Bestätigung wie bei Franziska Hoppe. Auch auf kommunikativ-expliziter Ebene rahmt er diese als „wertvolle Erfahrung[..]" deutlich positiv. Wie sich homolog in weiteren Passagen zeigt, nimmt Jakob Wagner einerseits an der Schule, an der er als Vertretungslehrkraft eingesetzt ist, die „pädagogische Schiene" als „eigentlich wichtiger" wahr, während „in so 'nem LK, wenn's einem wirklich nur um das Fachliche geht", die Wissensvermittlung auch durchaus über das Schulwissen hinausgehen sollte (JW I1, Z. 84-85). Damit wird die Trennung von Fachlichkeit und Sozialem nicht nur auf Einzelfallerfahrungen, sondern auf grundsätzliche Schultypen bzw. Klassenstufen bezogen. In einer weiteren Passage fügt er hinzu, er „kenn[e] beide Seiten. Nur fachlich, nur didaktisch und dieses Soziale" (JW I1, Z. 242-243). In dem ausschließenden „nur" werden die Diskrepanz und die Exklusivität des fachlichen Unterrichtens auf der einen und der Sozialarbeit auf der anderen Seite deutlich. Wo sich das genannte „nur didaktisch" verorten lässt, bleibt offen.
Insgesamt zeigt sich erneut Jakob Wagners Fachorientierung, die jedoch durch die Herausforderung der Praxis als Vertretungslehrer von der Handlungsanforderung der Sozialarbeit irritiert wird. Er nimmt *Fachlichkeit und Soziales* als zwei *verschiedene Aspekt*e des Lehrer*innenhandelns wahr. Diese Praxiserfahrung wird auf expliziter Ebene als wertvolle Erfahrung gerahmt und deutet implizit auf ein Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsrahmen im engeren Sinne (Lehrer-Sein als Fachvermittlung auf hohem Niveau) und Orientierungsschemata (Praxis verlangt von mir Sozialarbeitertätigkeiten) hin. Homolog wird dies in der Kontrastierung deutlich, der Unterricht am Gymnasium habe mehr mit „Didaktik oder [...] Methodik" *(JW I1, Z. 140-159)* zu tun, die Arbeit an der Oberschule nehme hingegen weniger die „Unterricht[sv]orbereit[ung]" und mehr die Frage, „wie man sich verhält und wie man mit gewissen Situationen umgeht" (JW I1, Z. 140-159) in den Blick. Erneut wird das Gegensatzpaar des sozialen „[U]mg[angs]" und des fachlichen „Unterricht[s...]" aufgemacht. In Bezug auf Letzteres zeigt sich in der Frage, „ob man [es] schafft, diese Kinder irgendwie zu kontrollieren", dass er Kontrolle als das wesentliche Element dieser „Schiene" versteht und verweist damit auf ein machtvolles Verhältnis, welches von sozialer Überwachung oder Überprüfung gekennzeichnet ist. Obgleich mit dem „irgendwie" eine Beliebigkeit des Erreichens dieser Kontrolle aufscheint, wird diese im Verweis darauf, „Ansätze [zu] finden" und „Probleme zu lösen" (JW I1, Z. 718) inhaltlich gefüllt. Die Äußerung des „[S]chaff[ens]" weist eine Homologie zu Johanna Grünspechts Orientierung am ‚Hinkriegen' und ‚Schaffen' auf. Im maximalen Vergleich zu Franziska Hoppes Gefühl der Bestätigung durch die Praxiserfahrung als Vertretungslehrerin, markiert Jakob Wagner seine Praxiserfahrung als Folie, die Wissens-, Könnens- oder Erfahrungslücken aufzeigt. Die Fokussierungsmetapher des „ins kalte Wasser geworfen[-Sein]" verdeutlicht die von ihm als Bewährungsprobe oder Abhärtung erlebte Praxis.

Nach seiner Argumentation, die Theorie spiele für die Praxis „eine wichtigere [Rolle]" (JW, I1, Z. 420), erzählt Jakob Wagner im Rahmen einer immanenten Nachfrage von einer Situation, in der er das an der Universität Erfahrene mit in die Praxis tragen konnte.

> „Ja, weil es mir dabei hilft, konkret ein Problem zu lösen, was ich in der Schule habe, <mhm> wo ich selber nicht weiß oder ich hatte dann, ich weiß jetzt gar nicht, was für ein Beispiel ich habe. (.) Doch, bei mir war das am Anfang zum Beispiel so, dass ich mich zum Gymnasium D erstmal hingestellt hab Hey, ich bin der Neue und <mhm> hab mein Ding gemacht, aber trotzdem hatte ich immer das Gefühl, du erreichst nicht alle Schüler. Und im Endeffekt war's dann=weil ich dann mit einer Dozentin 'ne längere Zeit drüber geredet hab, das war Frau Schultz.//I: Ja.//JW: Äh, die hat mir den Tipp gegeben, dass ich doch mal, ähm, nicht immer nur vorne stehen soll an der Tafel oder hinter dem Pult und//I: ja.//JW: also diese=diese Distanz hab, <mhm> so, dass ich mich einfach mal, wenn ich irgendwas sage, mitten in den Raum stell//I: Ja.//JW: oder einfach mal hinter irgendwelche Schüler und einfach die Position mal <mhm> veränder' und tatsächlich war das ein s=es war Wahnsinn, also. <mhm> Auf einmal lief der Unterricht viel besser, allein durch diese Kleinigkeit, dass ich nur wo anders stehe <mhm> und da rede, weil es entweder akustisch besser ankommt oder weil die das Gefühl haben, ich bin nicht so weit auf Distanz <mhm>. Und bin näher bei denen, also, dass ich da viel näher an die rankomm'. Das hat unglaublich gut funktioniert und hat den Unterricht echt bereichert. <mhm> Und das war dann so 'n Moment, wo ich dachte: Hey, ja super. @lacht@ <mhm> Jetzt hast du was Theoretisches gelernt, was dir praktisch unheimlich viel geholfen hat und das ma=das mach ich noch heute, dass ich () <mhm> bloß nicht nur vorne stehe." (JW I1, Z. 476-493)

Auch bei Jakob Wagner lässt sich eine institutionsbezogene Sicht auf Theorie und Praxis, die Universität der Theorie und Schule der Praxis zuordnet, rekonstruieren. Im Vergleich zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe treten Universität und Schule bzw. Theorie und Praxis im Rahmen von Jakob Wagners Orientierung jedoch viel näher aneinander, indem es die Theorie ermöglicht, Lösungsvorschläge für die Praxis bereitzuhalten. Daher lässt sich seine Orientierung bezüglich Theorie und Praxis eher als vernetzend beschreiben. Auf die Darstellung seiner Praxiserfahrung, die Schüler nicht zu erreichen, habe er im Seminarkontext Anregungen erhalten. Seine Wahrnehmung bei der Umsetzung dieser Ratschläge beschreibt Jakob Wagner damit, dass es „tatsächlich [der] [...] Wahnsinn [war]", dass der „Unterricht viel besser [lief]" und es „unglaublich gut funktioniert [hat]". Auch im fallimmanenten Vergleich zeigt sich diese Orientierung homolog, indem er einerseits argumentiert, er hätte die Praxiserfahrung in der Form gern bereits früher gehabt, um „konkreter an irgendwas arbeiten" (JW I1, Z. 437) zu können. Eine möglichst frühe und enge Verschränkung der Schulpraxis und des Theoretisierens der gemachten Erfahrungen bilden seinen positiven Gegenhorizont. Diese Verschränkung wird auch insofern deutlich, als Jakob Wagner in verschiedenen Passagen einmal von seinem Vertretungslehrer-Sein als einem „Nebenjob[...]" (JW I1, Z. 269) spricht, während er an anderer Stelle davon spricht „nebenbei ja auch noch [zu] studier[en]" (JW I1, Z. 398). Der Wechsel der Zuschreibung von Haupt- und Nebenjob, verdeutlicht die Unterschiedlichkeit seiner Zugehörigkeit.

Insgesamt zeichnet sich eine Orientierung an *Theorie als Hilfe* oder Bereicherung *für die Praxis* ab. Diese bildet einen Kontrast zu Franziska Hoppes Orientierung am Primat der Praxis auf der einen und zu Johanna Grünspechts Orientierung an Theorie und Praxis als wechselseitig wichtige Bereiche auf der anderen Seite. Im Vergleich zu ersterer, tritt bei Jakob Wagner der Sinn der Theorie deutlich hervor, im Vergleich zu zweiterer kommt der Theorie eher eine erklärende Funktion zu.

7.2.2 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Jakob Wagner

Insgesamt zeigt sich Jakob Wagners starke *Orientierung an Fachlichkeit* in der Schule im Sinne von *Fachunterricht als Propädeutikum*, das für ein möglicherweise anschließendes Universitätsstudium dient. Diese eigene Schulerfahrung wird durch die Praxiserfahrung als Vertretungslehr-

kraft gebrochen, indem er dabei den Blick auf das Soziale in Schule einnimmt, welches für ihn im Gegensatz zur fachlichen Vermittlung steht. Die Praxissituation stellt für ihn außerdem eine Abhärtung für potentiell zukünftige Problemsituationen dar. Während er das fachliche Unterrichten als unproblematisch sieht, beschreibt er das soziale Kontrollieren des Gegenübers als Herausforderung. Dieser nimmt er sich auf explizit-bewusster Ebene an, um daran zu wachsen. Seine Brennpunktschulerfahrungen weisen bezüglich der Abhärtung Ähnlichkeiten zu Johanna Grünspechts Kneipenerfahrungen auf. Damit zeigt sich bezüglich seines antizipierten Berufsverständnisses eine *Habitus-Norm Differenz*, die die *Orientierung an Fachlichkeit* als Habitus und die wahrgenommene *Institutionsnorm der Sozialen Arbeit* zueinander in Beziehung setzt. Die *Praxis* bildet für Jakob Wagner den bestimmenden *Erfahrungsraum*, der durch *theoretisches Rückbinden erklärbar* und veränderbar wird.

7.2.3 Interview 2: Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion, Theorie-Praxis-Relationierung

Zusammenarbeit: Autonomie und selbstbestimmte Arbeitsteilung
Im Rahmen einer immanenten Nachfrage beschreibt Jakob Wagner die Zusammenarbeit mit Jürgen Müller sowohl bezüglich der zeitlichen Aufgabenteilung, als auch bezüglich der Absprachen, die sie immer wieder getroffen haben. Auf die immanente Nachfrage nach den Diskussionen zwischen ihnen, beschreibt er ihre unterschiedlichen Arbeitsphasen und den konstanten gemeinsamen Austausch über die Sache.

> „Joa, also m=meistens waren da=war das so gegen Nachmittag oder=oder Abend, wo wir dann gewisse Sachen besprochen haben, weil bei Jürgen ist es so, der ist @ein extrem nachtaktiver Mensch@, der arbeitet wirklich bis drei Uhr=drei Uhr, vier Uhr nachts. Und ich bin extremer Frühaufsteher. Ich @ steh halt so um@ vier oder fünf wieder auf. Das war immer ganz=ganz witzig. Also deswegen haben wir uns abends meistens abgesprochen, er hat irgendwas gemacht dann die aktuelle Version hochgeladen, mir dann 'ne Nachricht hinterlassen, was er gemacht hat, dann hab ich mir die Datenbank runtergeladen aus Dropbox und hab' dann weitergearbeitet. Und dann hat er mir gesagt, was noch gemacht werden muss und dann hab ich//Mhm//wei=weiter daran rumgefummelt. Und so hat=war immer die aktuelle Version in Dropbox drin und wir konnten immer darauf zugreifen. Wir mussten uns dann=hab=ha=eigentlich fast stündlich absprechen, wer jetzt gerade überhaupt an der aktuellen Version dran ist, weil son=wenn jeder irgendwo arbeitet dann ist=entsteht das komplette Chaos.//Mhm//Deswegen haben wir das meistens auch so gemacht, dass immer nur einer grad an der richtigen Version arbeitet und der andere nur irgendwas ausprobiert oder so,//Mhm//damit der Code immer auf jeden Fall nur bei einem gerade ist und der bearbeitet wird. (.) Joa, das waren dann meistens auch relativ lange Gespräche. Das waren meistens, also immer mindestens 'ne halbe Stunde bis Stunde oder sogar zwei Stunden, wo wir immer nur da über irgendwelche Sachen noch diskutiert haben, wie man das noch besser machen könnte oder=oder was anders muss." (JW I2, Z. 227-245)

Jakob Wagner beginnt bei der Beschreibung der Zusammenarbeit mit Jürgen Müller bei ihren verschiedenen Arbeitsrhythmen, die beide jeweils als „[E]xtrem[e]" kennzeichnen. Jürgen Müller als „extrem nachtaktiver Mensch" kontrastiert zu ihm als „extremer Frühaufsteher". Bereits die entsprechenden Arbeitsphasen der beiden ziehen damit ein Nebeneinanderarbeiten nach sich. Dies geschieht, so wird in der Beschreibung deutlich, jedoch nicht im Alleingang, sondern immer „abgesprochen". In dem Zusammenhang verweist Jakob Wagner nicht nur auf die Häufigkeit der Absprachen, die „fast stündlich" und durch das gegenseitige Hinterlassen von Nachrichten geschehen, sondern auch auf das reziproke Absprechen am Telefon. Dies wird mit dem Verweis auf eine Gesprächszeit von „mindestens 'ne[r] halbe[n] Stunde bis Stunde oder sogar zwei Stunden" als sehr intensiv darstellt. Damit wird die Zusammenarbeit, obgleich der

räumlichen Distanz, als sehr eng beschrieben. So drehen sich die Absprachen stets darum, „was er gemacht hat" oder „[was] noch gemacht werden muss". Die Zusammenarbeit lässt sich damit als Kommunikation über die Sache beschreiben, die notwendig ist, um nicht „das komplette Chaos" entstehen zu lassen. Damit kommen den Absprachen und dem in Kenntnis-Setzen eine sehr klare Funktion zu. Die tatsächlichen Arbeitsschritte werden dann jedoch von jedem einzeln vorgenommen, indem jeder allein „dann weiter[..]arbeitet" und „weiter daran rum[..]fummelt". Damit kristallisiert sich die Sache in Form der Datenbank als Kern und Grund der Zusammenarbeit heraus, wobei sich das Gemeinsame im Austausch über den individuellen Arbeitsprozess wiederfindet. Zusammenarbeit im Studierendenteam lässt sich damit als eine Art Arbeitsteilung beschreiben, die nicht blindlings im Sinne eines Nebeneinanders funktioniert, sondern Absprachen erfordert. Den negativen Gegenhorizont dazu bildet die Folgepassage, in der Jakob Wagner davon spricht, dass eine Krisensituation im Rahmen des SPP dadurch entstanden ist, dass sie „lange so alleine gearbeitet haben und dadurch so unterschiedliche Vorstellungen hatten" (JW I2, Z. 255-256).
Im fallexmanenten Vergleich mit Johanna Grünspechts Orientierung an kompetenzbasierter Aushandlung von Projektführung, lässt sich bei Jakob Wagner eine Orientierung an einer kompetenzbasierten Arbeitsteilung rekonstruieren. Maximal kontrastierend zeigt sich Jakob Wagners Orientierung im Vergleich zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe. Dieser Unterschied wird in einer weiteren Passage deutlich, in der Jakob Wagner den Beginn dieser „pass[enden]" Zusammenarbeit auf einen „[Z]uf[a]ll[...]" und nicht auf eine langjährige Freundschaftsbeziehung zurückführt. Die Entscheidung zur gemeinsamen Arbeit wird entlang der Frage, ob beide „Bock drauf" hätten, dieses Projekt zu machen, getroffen und nicht durch eine exklusive Freundschafts- oder gesellige Gelegenheitsbeziehung. Anders auch als die Verweise auf die gemeinsame Vergangenheit und das sich gut kennen, nennt Jakob Wagner auf expliziter Ebene als Gründe für das sich gut-Verstehen ihre Kompromissbereitschaft, die aus Offenheit für neue Ideen und einem gegenseitigen Zuhören besteht. Auf impliziter Ebene zeigt sich erneut der Fokus auf die fachliche Kompetenz, geht es doch am Anfang erst einmal darum zu zeigen, was sie „auf 'm Kasten" haben (JW I2, Z. 272-298).
Zusammenfassend kristallisieren sich *(Fach-)Kompetenz* und *Motivation* als die beiden notwendigen sowie hinreichenden Aspekte für gelingende Zusammenarbeit auf Studierendenteam-Ebene heraus. In einer weiteren Passage wird deutlich, dass es spezifisch um die Kompetenz „für seinen Bereich" (JW I2, Z. 1793) geht, was die vorab bereits rekonstruierte *Arbeitsteilung* widerspiegelt und der zeitlichen die inhaltliche Teilung hinzufügt. Motivation als zweites Element neben der Kompetenz wird in einer weiteren Passage auch mit der Metapher des „gegenseitig[en][-M]it[..]n[eh]men[s]" oder „Mitreißen[s]" (JW I2, Z. 409, 431) beschrieben und wird so als ruckhafte Bewegung nach vorn beschrieben, die nur durch den gemeinsamen Prozess möglich ist. Das Mitreißen taucht im Weiteren als ein, einen umfassenden Einsatz ausdrückendes, „[R]ein[..]h[ä]ngen" (JW I2, Z. 441) auf. Die Orientierung an der Sache führt zum *Commitment der Sache* gegenüber, über die sie sogar soweit verbunden sind, dass Jakob Wagner von einer gemeinsamen „Vision" (JW I2, Z. 532) und sogar von ihrem „eigene[n] Baby" (JW I2, Z. 666) spricht.

Neben der Zusammenarbeit im Studierendenteam lässt sich auch bei Jakob Wagner die Zusammenarbeit mit dem Lehrer als relevant herausarbeiten. In einer erzählenden Passage äußert er, dass sich der betreuende Lehrer Herr Peters viel Zeit für sie genommen habe. Er habe ihnen „erklärt, was er sich vorstell[e]" und was sie „machen soll[t]en".

„Ja erst waren wir mal in=in G Stadt und haben mit dem äh mit Herr Peters die ganzen äh so=so=so seine Vorstellungen irgendwie abgeglichen, was er möchte, was wir uns vorstellen oder=oder vielleicht auch die Vorgaben der Uni sind. Das war am Anfang so 'n bisschen formal alles, das alles zu klären. [...] Ähm (..) es fing so=so halbwegs an, wo wir=also wo wir so 'n bisschen Motivationsschub bekommen haben, wo wir in ähm nochmal in G Stadt waren und wir eigentlich nur noch Unterschriften noch brauchten für das SPP, also nur deswegen waren wir da eigentlich. Und Herr Peters hat sich dann irgendwie bestimmt zwei Stunden Zeit genommen und nochmal genau erklärt, was er sich vorstellt und=also das so=so konkret gemacht, dass wir irgendwie schon so 'n bisschen genauer wussten, was wir jetzt machen sollen. Und ich glaub' das war irgendwann der Anfang, wo wir dann auch tatsächlich () die ersten Zeilen selber geschrieben haben und uns damit beschäftigt und auseinandergesetzt haben." (JW I2 Z. 38-56)

Das Studierendenteam taucht in dieser Erzählung als ein betontes, vergemeinschaftendes „wir" auf, welches sich in Beziehung zu dem im „er" ausgedrückten begleitenden Lehrer Herrn Peters setzt. Im Abgleichen von Vorstellungen und Vorgaben, durch das sich das erste Treffen auszeichnet, tauchen er und Jürgen Müller dadurch bereits als Einheit mit einer gemeinsamen Vorstellung auf, die sie mit der des Lehrers abzugleichen suchen. Damit werden beide Vorstellungen als legitim und gültig anerkannt und es geht bei dem Treffen darum, sie vergleichend gegenüberzustellen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu prüfen. Mit einem kontrastiven „oder" eingeleitet, nimmt er als dritte Variable noch die „Vorgaben der Uni" hinzu, bezieht damit die Beziehungsgestaltung zwischen dem Studierendenteam und dem Lehrer auf einen größeren Kontext und macht eine triadische Beziehung auf. Letztere, so zeigt sich im positiven Horizont, sollte bestmöglich von der gleichen Vorstellung gekennzeichnet sein. Im Vergleich zu Adrian Schuster zeigt sich bei Jakob Wagner also, dass dieser die eigene Position als legitim einschätzt und diese daher in einen vergleichenden Diskurs mit der Position des Lehrers einbringt. Im Vergleich zu Johanna Grünspecht steht bei Jakob Wagner nicht die Klärung der Hierarchie- und Machtfrage im Mittelpunkt, sondern eine Abklärung der Vorstellungen, die grundsätzlich von der Legitimität beider Positionen ausgeht. Schlussendlich zeigt sich im Vergleich zu Franziska Hoppe jedoch durchaus die Wahrnehmung von Differenz bezüglich des eigenen und des fremden Standpunkts.
Darüber hinaus lässt sich eine Abgleichbewegung, die erstens innerhalb des Studierendenteams und zweites mit dem Lehrer stattfindet, nachzeichnen. Damit wird stets beiden Seiten ihre Standpunktberechtigung zugesichert. Im weiteren Verlauf der Passage wird die Facette von Zusammenarbeit als Auftrag deutlich, indem es auch darum geht, erklärt zu bekommen, „was [sie] jetzt machen sollen". Die Auftragserteilung wird aber nicht wie bei Johanna Grünspecht bewertet und als bedrohlich für die eigene Stellung im Projekt betrachtet, sondern ist von einer Gleichzeitigkeit von Auftragscharakter und Gleichberechtigung gekennzeichnet. Die „konkret[en]" Äußerungen des Lehrers sorgen damit nicht für Unmut, sondern im Gegenteil für einen „Motivationsschub".
Insgesamt zeigt sich damit in Jakob Wagners Orientierung bezüglich Zusammenarbeit ein Nebeneinander von *Auftragscharakter* und *Gleichberechtigung* bei der *sachbezogenen Zusammenarbeitsgestaltung*, was die Zusammenarbeit gleichzeitig *symmetrisch und asymmetrisch* macht.

In einer Folgepassage erzählt Jakob Wagner von einem weiteren Treffen mit der Lehrkraft und kontrastiert dies im Folgenden mit einem Treffen mit dem Begleitdozierenden. Von diesen Einzelfällen abstrahierend kontrastiert er die Unterstützung bzw. das Feedback der beiden Personen allgemein und argumentiert, dass der Lehrer im Vergleich zum Dozierenden im Bereich der Programmiersprachen „keine Ahnung" gehabt habe.

> „[…] Und er hat sich=also im Prinzip ha'm sich beide die Datenbank angeguckt und haben irgendwie Kritik geäußert und gesagt: Das find ich gut, das könnte man noch besser machen.//Mhm//Und über=also überwiegend war das auf jeden Fall nur positive Resonanz mit so 'n paar=weil die wollten uns halt irgendwas geben, wie wir weitermachen können.//Mhm//Nur die Ideen, die Herr Peters da geäußert hat, die waren () auf jeden Fall berechtigt und gut, wir wissen auch was er=was er gemeint hat, aber wir=wussten dann nicht genau konkret, wie es umzusetzen war. (.) Weil wir hatten selber noch so 'n paar Fragen zu dem Zeitpunkt, wo wir gehofft hatten, dass er da vielleicht irgendwie was zu sagt und uns dann Entscheidungen abnehmen kann. War nicht=also wir war'n da jetzt nicht ganz so zufrieden bei diesem Treffen,//Mhm//muss man ganz ehrlich sagen. Aber bei Herrn Larsson war das dafür umso besser, weil der sich das angeguckt t=g=äh angeguckt hat und gesagt hat: Bup, Bup Bup, das macht ihr anders, das=das müsst ihr verändern, äh hier könnt ihr noch was ergänzen, das könnt ihr noch dazu programmieren, das wäre sinnvoll, das zu machen. […] Aber das Treffen, das war ganz gut. Aber eher mit Herrn Larsson muss ich persönlich sagen, ich glaub' das ging uns beiden so, weil wir da beide so ni=nicht so viel mit anfangen konnten mit der=mit den Sachen die Herrn Peters gesagt hatte. Weil er weiß genau, was er will, aber () das hilft=weil er gar keine Ahnung hat von diese=diese Arbeit mit den Programmiersprachen, weiß er nicht, was es bedeutet wenn=wenn er gewisse Sachen äußert oder hat keine Idee, wie das überhaupt gelöst werden kann." (JW I2, Z. 1551-1580)

In der Narration wird deutlich, dass ähnlich wie die Zusammenarbeit im Studierendenteam auch die Zusammenarbeit mit dem Lehrer über Wissens- und Kompetenzzuschreibung funktioniert. Jakob Wagner spricht sowohl dem Lehrer als auch dem Hochschuldozierenden Herrn Larsson zu, Kritik an ihrer Umsetzung äußern zu dürfen und bewertet auch die „Ideen, die Herr Peters da geäußert hat", als „berechtigt und gut". Gleichzeitig schränkt er ein, dass diese unklar in der Umsetzung blieben, womit sich diese eher als unkonkret und umsetzungsfern darstellen. Des Weiteren schließt Jakob Wagner die Kausalreaktion an, dass sie selbst gern noch Antworten vom Lehrer auf ihre Fragen gehabt hätten, in dieser Erwartungshaltung aber enttäuscht worden seien. Zusammengenommen zeigt sich daher eine doppelte Enttäuschung, einmal in Bezug auf die Antworten auf ihre Fragen und zweitens in Bezug auf die nicht umsetzbaren Vorstellungen des Lehrers. Die kommunikativ-explizite Bewertung, sie seien damit „nicht ganz so zufrieden", weist ähnliche tentative und abschwächende Marker auf, wie sich bei Adrian Schuster und Johanna Grünspecht gezeigt haben und markiert auch für Jakob Wagner das Kritisieren des Lehrers als schwierig. Im weiteren Verlauf der Passage wird der Mangel an Kenntnissen zu den Programmiersprachen jedoch als Grund für die fehlende Sicht auf Umsetzungsmöglichkeiten angeführt. Damit entlastet Jakob Wagner den Lehrer auf der einen Seite, muss er doch durch seine Rolle als Physiklehrer diese Kenntnisse per se nicht haben und ermöglicht sich damit auf der anderen Seite eine Kritikebene. Diese diplomatische Vorgehensweise kritisiert den Lehrer damit nicht als Lehrer, sondern als Auftraggeber. Während die Kritik vorangehend jedoch noch vorsichtig ausgedrückt wurde, taucht an dieser Stelle mit Äußerungen wie „gar keine Ahnung", „[er] weiß [..] nicht" und „[er] hat keine Idee" eine deutliche Kritik auf.

Als positiver Gegenhorizont dazu taucht der Hochschuldozierende Herr Larsson auf. Auf expliziter Ebene wird dies im Kontrast „umso besser" manifest. Auf immanenter Ebene taucht der Dozierende als jemand auf, der sich die Datenbank anschaut und konkrete Veränderungshinweise gibt. In der Negativwertung der abstrakten und unkonkreten Ideen des Lehrers, tauchen die im Imperativ auftauchenden Ansagen des Dozierenden „das macht ihr anders" oder „das müsst ihr verändern" als positiver Gegenhorizont auf. Dies wird im lautmalerischen „Bup, Bup, Bup" als generelle Vorgehensweise stilisiert. Der Dozent taucht damit als kompetent, der Lehrer als nicht ausreichend kompetent auf. Dies zeigt sich auch in einer weiteren Passage, in der Jakob Wagner darauf verweist, bei bestimmten Fragen „selber [s]ein [.]Ansprechpartner[.] [zu sein]

und […] Herrn Google“ (JW I2, Z. 1297-1298) zu fragen. Damit taucht neben dem Dozierenden auch das eigenaktive Informations-Beschaffen in der personifizierten Figur des „Herrn Google“ als positiver Horizont zum nicht ausreichend kompetenten Lehrer auf. Fallimmanent zeigt sich dies in einer beschreibend-argumentativen Sequenz, in der Jakob Wagner elaboriert, dass der Dozierende das vom Lehrer „nicht richtig [oder missverständlich] [A]us[ge]drückt[e]“ für sie „irgendwie zusammenfasst und nochmal […] sowas formuliert, womit [sie] […] besser arbeiten können“ (JW I2, Z. 1648-1649). Der Dozierende bietet damit Übersetzungsleistungen von den Äußerungen des Lehrers zu den Studierenden und macht damit die Ideen des Lehrers für sie anschlussfähig. Der Lehrer wird insofern kritisiert, dass er sich nicht korrekt bzw. missverständlich ausdrückt, wobei sich im „missverständlich“ erneut eine diplomatisch-verhandelnde Art der Kritik abzeichnet. Der Dozent bildet damit die Brücke der Verständigung zwischen Studierenden und Lehrkraft.
Insgesamt zeigt sich damit einerseits ein *gleichberechtigtes Miteinander* bezüglich der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft, bei dem beide Seiten ihre Standpunkte und Vorstellungen äußern dürfen. Andererseits wird die Orientierung an Kompetenz deutlich, an der sich alle Beteiligten messen müssen, wobei der Lehrer im Vergleich zum Dozenten und zu Google als Unterstützungsquelle weitaus schlechter abschneidet. Die Kritik wird im Vergleich zu Johanna Grünspecht diplomatisch angebracht, indem die Rollen des Lehrers in die des Physiklehrers und in die des Experten für Programmiersprachen ausdifferenziert werden. Der begleitende Lehrer wird schließlich nur in letzterer Rolle kritisiert, als Physiklehrer bleibt er jedoch unangetastet.

Rollenkonstruktion: Der unabhängige Dienstleister
Auch für Jakob Wagner lässt sich die Rollenkonstruktion als relevant rekonstruieren. Im Rahmen einer immanenten Nachfrage zu den Einsatzmöglichkeiten der Datenbank, argumentiert Jakob Wagner, sie überlegten, die Datenbank vom Gymnasium G zu lösen und zu einer allgemeineren Form, die auf weitere Schulen adaptierbar ist, weiterzuentwickeln.

> „[…] Also an sich ist es ja nur 'ne Geschichte, die wir für's Gymnasium G machen, aber wir denken halt darüber hinaus und proban=am Anfang war es=hieß es ja auch Physikdatenbank Gymnasium G, davon sind wir jetzt auch komplett weg und nennen das Ganze Physik-DB, also wir machen da quasi was eigenes von, was mit Gymnasium G gar nichts zu tun hat, weil wir sagen: Wieso muss das für Gymnasium G sein? Das ist 'n Konzept, was dahinter steckt, das ist für alle Schulen durchaus s==oder kann//Mhm// sinnvoll sein. Also wir denken da mehr an die breite Masse nicht nur jetzt explizit an's Gymnasium G. Es ist zwar direkt auf das Gymnasium G programmiert, aber das kann man beliebig anpassen halt an andere Sch=äh=Schulen durchaus.//Mhm//(.) Also (.) das is so 'n bisschen das, was uns vorantreibt, dass// Mhm//es vielleicht an anderen Schulen Sinn machen würde und da muss man=haben wir uns von Anfang an schon Gedanken gemacht: Ok wo m=würde das jetzt überhaupt Sinn machen? Da war mir auch von Anfang an klar () man braucht ein gewisses Leistungsniveau, damit so eine Datenbank wirklich Sinn macht. […] Das heißt, es wird im Prinzip darauf hinauslaufen, dass sowas nur an=diesen=@ vermeintlich gut laufenden Schulen@ irgendwie//Mhm//so=wahrscheinlich auch eher Stichwort Gymnasien.//Mhm//Also da würde es mehr Sinn machen, als an Oberschulen.“ (JW I2, Z. 704-723)

Nach dem Verweis auf den kontextuellen Entstehungszusammenhang der Datenbank am Gymnasium G, leitet er mit dem „darüber hinaus“ erst eine Öffnung des Projekts für weitere Schulen ein und koppelt schlussendlich das Projekt vollständig von der Einzelschule ab, indem er äußert, die Datenbank hätte „mit Gymnasium G gar nichts zu tun“. Die Schule bildet damit lediglich den Entstehungszusammenhang, erhebt damit aber keinen exklusiven Anspruch auf das Produkt. Der im Rahmen der Zusammenarbeit rekonstruierte Auftrags- wird damit durch einen

Impulscharakter ersetzt. Zwar gilt die spezifische Schule noch immer als Auftraggeber, jedoch nicht im Sinne eines exklusiven Rechts auf das erarbeitete Produkt. Es bildet sich darin eine Unabhängigkeitsbewegung vom Auftraggeber ab.
Während der Lehrer, sowie z. T. auch der Dozierende, zu Beginn den Auftrag sowie ihre Vorstellungen zum Projekt an das Studierendenteam weitergaben, findet im Verlauf durch die situative Entkopplung von der spezifischen Schule auch eine personale Entkopplung von der Lehrkraft statt, die bis dahin reicht, dass sie die Ideen und Wünsche des Lehrers noch „stückweit eingearbeitet, stückweit [aber auch] ignoriert" (JW I2, Z. 1590) hätten. Jakob Wagners Rolle im SPP lässt sich damit mit dem Dienstleisterbegriff beschreiben, der zunehmend die eigene Autonomie und Eigenständigkeit fokussiert.
Damit steht die Rollenkonstruktion Jakob Wagners im starken Kontrast zu der Johanna Grünspechts, die die Dienstleisterinnenrolle als Autonomie einschränkend erlebt und vehement abwehrt. Jakob Wagner scheint die Dienstleisterrolle anzunehmen, in dieser jedoch die Eigenständigkeit durch die eigene Expertise bzw. die dem Lehrer abgesprochene Expertise nicht nur bewahren, sondern über den Verlauf des SPP überhaupt erst zu entwickeln. Damit steht seine Rollenkonstruktion auch kontrastreich gegenüber der von Adrian Schuster, dessen Mitarbeiterrolle von Abhängigkeit und Unterordnung geprägt ist, indem sie sich am hierarchisch übergeordneten Lehrer orientiert. Jakob Wagner zeichnet eine Entwicklung von „nur [ei]ne[r] Geschichte" für das Gymnasium G hin zu einem Angebot für „die breite Masse" nach, welches eine Orientierung an Optimierung bereits erkennen lässt. Diese findet sich auch auf expliziter Ebene homolog an weiteren Stellen, an denen Jakob Wagner fragt, „wie man [es] noch besser machen könnte" (JW I2, Z. 2027). Seine Rollenkonstruktion lässt sich als an der Sache orientiert rekonstruieren. Der zweite Aspekt, den diese Passage eröffnet, findet sich in der Zuordnung des Produktes zu bestimmten Schultypen, die als „vermeintlich gut laufende[.] Schulen" unter dem „Stichwort Gymnasien" oder fallimmanent als „Eliteschulen" (JW I2, Z. 688) zusammengefasst werden und im Kontrast zu den Oberschulen auftreten. Die „Vision, [die Datenbank] wirklich an irgendwelchen Schulen zu implementieren" (JW I2, Z. 532) bzw. „an irgendeine Schule mitbringen [zu] können" (JW I2, Z. 656) wirft die Frage nach der eigenen beruflichen Verortung in der Schullandschaft auf und deutet auf die in I1 bereits rekonstruierte gymnasiale Orientierung hin.
Insgesamt lässt sich für Jakob Wagner die Rolle eines *autonomen und eigenständigen Dienstleisters* rekonstruieren, der sich an der *Optimierung der Sache* orientiert. Das Dienstleister-Sein entsteht somit bezüglich der Sache und nicht bezüglich der Person, die den Auftrag gibt. Diese kann durchaus ihre Wünsche und Vorstellungen äußern, jedoch liegt es an ihm als Dienstleister, diese auf Umsetzbarkeit zu prüfen. Mit Verlauf des SPPs verstärkt sich die *Emanzipation vom Auftraggeber*, wobei dies nicht, wie bei Johanna Grünspecht aufgrund eines fachbezogenen Machtkampfes geschieht, sondern über die Wahrnehmung von verschiedenen Kompetenzbereichen. Im Rahmen derer merkt er, dass „Herr Peters [...] keine Ahnung von sowas" (JW I2, Z. 1248-1249), wohl aber Ideen zur Umsetzung im schulischen Alltag hat. Während die Initiierung durchaus als Arbeitsauftrag von Schule und Universität wahrgenommen wird, kommt es im Verlauf des Projektes zu einer immer stärkeren Abgrenzung davon bis zu einem nicht-Wissen des Begleitdozierenden und des Lehrers („Herr Larsson zum Beispiel weiß gar nicht, dass [...] wir noch weitergemacht haben" (JW I2, Z. 1615-1616)) über den aktuellen Stand des Projektes und sogar zu einer Abkopplung der Datenbank vom SPP-Charakter („Vielleicht betreut Herr Larsson das ja auch weiter [...] [u]nabhängig davon, dass es kein Studien-Praxis-Projekt [...] mehr is[t]." (JW I2, Z. 1604-1605)). Mit der Orientierung an der Sache und an Kompetenz zeigt sich eine Homologie zu den Rekonstruktionen in Bezug auf Zusammenarbeit.

Theorie-Praxis-Relationierung: Theorie als Möglichkeitsschaffung in der Praxis
Die in I1 rekonstruierte Orientierung bezüglich Theorie und Praxis wird im Rahmen von I2 erweitert, indem Jakob Wagner seinen Erkenntnisgewinn durch das SPP insofern als bedeutsam beschreibt, als sich seine Wahrnehmung von den Möglichkeiten der Ausgestaltung des Lehrer*innenberufs erweitert hätten.

> „Auf jeden Fall. Ähm (..) also es=s=es=öffnet nochmal so 'n paar andrer Blickwinkel äh, die dieser Beruf irgendwie so mit sich bringt und (.) geht jetzt gerade so 'n bisschen, dass m=wei=weil ich mag's, nebenbei irgendwas anderes noch aufzubauen und nicht einfach nur so=so ganz stumpf nur Lehrer zu sein, sondern nebenbei auch noch was=irgendwas anderes zu machen, irgendwie sowas Eigenes mit äh aufzubauen wo andere irgendwie von profitieren könnten. Ich glaub' nicht, dass Herr Peters das jetzt konkret beabsichtigt hat, dass wir da drüber so nachdenken, aber//Mhm//für uns hat es das gemacht, weil wir uns da drüber da=da halt dadurch mit diesem Thema so auseinander gesetzt haben und gemerkt haben, das finden wir beide interessant, sonst würden wir halt nicht selber monatelang irgendwie=weiter programmi=es mach=macht man ja nicht, wenn man einfach nur die Masterarbeit schnell durchkriegen möchte.//Mhm//Deswegen das hat das schon geleistet. Also es hat uns halt so 'n paar neue=neue=so 'n paar neue Blickwinkel irgendwie ermöglicht,//Mhm//wie man=wie man=oder was für Aufgabenfelder man vielleicht auch als Lehrer irgendwie haben kann.//Mhm//(..)[...] Aber vielleicht auch, weil mein Ziel irgendwann auch ist, selber vielleicht 'n Sammlungsleiter zu sein in Physik. Vielleicht auch deswegen. Wo ich sag: Okay, da=möchte ich irgendwie selber irgendwas mitbringen oder selber an der Schule, wo ich dann eventuell Sammlungsleiter werden könnte, was ich=was kann ich da selber aufbauen." (JW I2, Z. 1045-1069)

Jakob Wagner betont hier auf kommunikativer Ebene mehrfach die „ander[en] Blickwinkel", die das SPP eröffnet habe. Diese werden im Weiteren mit der Tatsache, etwas „Eigenes [...] aufzubauen", gerahmt. Damit zeigt sich dies homolog zur rekonstruierten Orientierung an Autonomie und Eigenständigkeit, die an dieser Stelle konkret produktorientiert auftaucht. Die Auseinandersetzung im SPP hat zur Konsequenz, dass etwas „anderes" wahrgenommen wird. So spricht Jakob Wagner davon, etwas „anderes zu machen" oder auch „nebenbei irgendwas anderes noch aufzubauen". Was mit dem ‚Einen' im Kontrast zum „[A]ndere[n]" bzw. auch mit dem, was hauptsächlich parallel zu dem „nebenbei" existiert, gemeint ist, drückt sich im negativen Gegenhorizont des „ganz stumpf nur Lehrer[...][-S]ein" aus. Sowohl im beschränkenden Ton des „nur" als auch im wertenden Adjektiv „stumpf", welches sich hier weniger zu einem ‚spitz' als im übertragenen Sinne zu einem ‚nicht weiter durchdacht' in den Kontrast setzt, wird das „nur [...] Lehrer[..][-S]ein" abgewertet. Im Rahmen einer weiteren Passage füllt er dieses als das, was „direkt mit Unterrichtsalltag zu tun hat" (JW I2, Z. 1129), während das Bestreben, noch was „anderes" zu machen, „über () die normale Beschäftigung [...] als Lehrer hinaus[geht]" (JW I2, Z. 1134-1135).
Die Erfahrung im SPP wird damit auf expliziter Ebene als Bereicherung seiner Wahrnehmung des Lehrerberufs beschrieben. Durch die intensive, „monatelang[e]" Auseinandersetzung mit dem Gegenstand schafft sich Jakob Wagner einen neuen Möglichkeitsraum in der von ihm antizipierten (Berufs-)Praxis. Diese „bringt" die „ander[en] Blickwinkel" durchaus „mit", sie sind erstens jedoch keine Pflicht, ist doch auch das „stumpf nur Lehrer[...-S]ein" möglich und sie müssen zweitens auch erst einmal wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung führt Jakob Wagner kausal auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zurück, indem er sich „mit diesem Thema so auseinander gesetzt ha[t]". Den negativen Gegenhorizont dazu bildet die Haltung, „die Masterarbeit schnell durchkriegen" zu wollen, wobei hier der Fokus offenbar weniger auf der Beschäftigung selbst als auf dem Beenden der Qualifikationsarbeit liegt und die Wahrnehmung „ander[er] Blickwinkel" eher weniger gegeben ist. Am Ende der Passage zeigt sich die

Vorstellung „selber vielleicht 'n Sammlungsleiter zu sein in Physik", „selber [etwas] auf[zu]bauen" oder etwas „mit[zu]bringen" als positiver Gegenhorizont, der sich aus der thematisch-theoretischen Auseinandersetzung mit dem SPP Gegenstand ergibt.
Zusammengenommen zeigt sich Jakob Wagners Orientierung bezüglich Theorie und Praxis damit als Ermöglichungsfigur, bei der die theoretisch-thematische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand die Wahrnehmung des Handlungsspielraumes in der (beruflichen) Praxis erweitert.

7.2.4 Erkenntnisse zum Orientierungsrahmen von Jakob Wagner

Handlungsleitend bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen im SPP ist für Jakob Wagner eine *hohe Fachorientierung*. Die Zusammenarbeit, sowohl im Studierendenteam als auch mit dem Lehrer und dem Begleitdozierenden, orientiert sich an (fachlicher) Kompetenz und weist so Ähnlichkeiten zu Johanna Grünspecht auf. Im Unterschied zu ihr konzipiert er *Zusammenarbeit* jedoch als *Arbeitsteilung,* die ihm explizit ermöglicht, ein weiteres Feld zu bedienen und die ihm implizit eine möglichst große Eigenständigkeit sichert. Die rekonstruierte Orientierung bezüglich der Rollenkonstruktion zeigt homolog das Bild eines *autonomen und kompetenten Dienstleisters,* der zwar durchaus die Vorstellungen und Wünsche seines Auftraggebers wahrnimmt, jedoch auch eigene Positionen, d. h. in diesem Fall die Umsetzungsmöglichkeiten, sowie eigene Vorstellungen vertritt und versucht, beide Positionen miteinander abzugleichen. Hierbei kommt ebenfalls die starke Orientierung an der Sache zum Tragen, geht es doch immer darum, das Beste für die Sache und nicht personale Auseinandersetzungen zu fokussieren.
Jakob Wagners Relationierung von *Theorie und Praxis* lässt sich als eine *Ermöglichungsbeziehung* beschreiben. Hierbei kommt der Einlassung auf einen thematisch-theoretischen Gegenstand Bedeutung zu, die einen veränderten Blick auf die (antizipierte) Handlungspraxis erlaubt. Diese Sicht auf Theorie und Praxis kann daher als vernetzend beschrieben werden und kontrastiert insbesondere zu Adrian Schuster und Franziska Hoppe, für die Theorie nur im Rahmen des Nützlichkeitsarguments für die Praxis positiv erscheint. Jakob Wagner hingegen misst der Theorie eine deutlich produktivere und eigenständigere Rolle bei.
Durch die Beschäftigung mit dem fachlichen Gegenstand im SPP tritt das handlungsleitende Wissen der Fachorientierung wieder in den Vordergrund und eine generelle Verortung an einer „Eliteschule" wird deutlich, was sich auch im Interview-Nachgespräch zeigt, in dem er sagt, er werde nun als Vertretungslehrkraft wieder an ein Gymnasium wechseln. Dies verweist auf einen sich stabilisierenden Habitus.

7.3 Fallabstraktionen

Nach den Eckfällen und den Kontrastfällen werden im Folgenden in fünf kurzen Fallabstraktionen die weiteren Fälle des Samples dargestellt. Die Abstraktionen sollen damit nicht mehr den Rekonstruktionsprozess abbilden, sondern dienen zur Einsicht ins Sample und als vorbereitender Schritt für die anschließende Typenbildung.

7.3.1 Fallabstraktion Jürgen Müller

Jürgen Müller weist eine hohe Fachorientierung auf und sieht sich ausschließlich als angehender Gymnasiallehrer, da er dort einerseits das fachliche Niveau, was er gern unterrichten möchte und andererseits ein angepasstes und lernwilliges Verhalten vorzufinden meint. Neben der Orientierung an Fachvermittlung auf hohem Niveau, strebt er auch selbst nach maximaler fachlicher Kompetenz, die für ihn gleichzeitig nur asymptotisch oder approximativ erreichbar ist.

Das nicht-Wissen dient als Triebfeder zur eigenen Weiterentwicklung und Selbstoptimierung, wobei sich letztere als Identitätsnorm rekonstruieren lässt. Schule und insbesondere der Fachunterricht bieten damit einen Ort der Schaubühne, auf dem er sich als Vorbild oder Influencer erproben und seine Leistung im Nachgang reflexiv einholen kann, um es beim nächsten Mal besser zu machen. Die eigene Unterrichtspraxis in Praktika wird einer inhaltlichen Fachvorlesung ähnlich beschrieben. Die hohe Fachorientierung beschränkt sich dabei nicht auf Physik als Studienfach, sondern als Teil seines Lebens, auf den er nicht mehr verzichten möchte, da dessen „Magie" (JM I1, Z. 100) ihn begeistert. Es bietet ihm außerdem, neben weiteren Kompetenzen und Fähigkeiten die Möglichkeit, als Vorbild bzw. „[M]ess[latte]" (JM I1, Z. 184) für sein soziales Umfeld zu fungieren. Mit seiner Fachorientierung bezüglich des antizipierten Berufsverständnisses geht auf der einen Seite ein selbstbezogener Aspekt der stetigen fachlichen Weiterentwicklung und auf der anderen Seite die Vermittlung an die Schüler*innen einher. Letztere spielen also durchaus eine Rolle in Jürgen Müllers Sicht, könnten aber ebenso durch andere Gegenüber ersetzt werden. Damit kontrastiert er zu Adrian Schusters und Franziska Hoppes Sozialorientierung und ihrem Fokus auf Schule als Ort. Verglichen mit Johanna Grünspecht lässt sich Jürgen Müllers Fachorientierung als stärker selbstbezüglich und in der Vermittlung stärker instruktiv rekonstruieren.
Jürgen Müllers Orientierung bezüglich Zusammenarbeit lässt sich, ähnlich wie bei Jakob Wagner, als selbstbestimmte Arbeitsteilung beschreiben. Er geht hierbei also nicht, wie Franziska Hoppe, von einer Freundschafts-, sondern von einer kollegialen Arbeitsbeziehung aus. Diese ist von Symmetrie und Autonomie gekennzeichnet, die dadurch entstehen kann, dass jeder für einen unterschiedlichen Bereich zuständig ist. Besonders deutlich wird diese Orientierung in der Zusammenarbeit im Studierendenteam, in dem eine klare Aufgabenteilung vorherrscht. Durch seine und Jakob Wagners Expertise beim Programmieren kann diese Aufteilung der Zuständigkeiten auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft übertragen werden, die zuweilen sogar entpersonalisiert und stark institutionalisiert als ‚die Schule' auftritt. Insgesamt zeichnet sich auch bei ihm eine starke Orientierung an der Sache ab, indem die Zusammenarbeit auf die bestmöglichste Umsetzung der Sache abzielt. Die Person, mit der zusammengearbeitet wird, wird entlang der Richtlinie der Kompetenz eingeschätzt. Damit ist ähnlich hohe Kompetenz der Partner*innen in sich unterscheidenden Gebieten die Basis guter Zusammenarbeit. Zusammenhängend damit, begreift sich Jürgen Müller als autonomer und kompetenter Dienstleister, der gemäß den Wünschen seines Auftraggebers (in diesem Fall des Lehrers) und entlang der eigenen Vorstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten ein bestmöglichstes Produkt zu entwickeln sucht. Er nimmt durchaus Wünsche und Ideen der Lehrkraft entgegen, behält sich aber das Recht vor, die finalen Entscheidungen über die Umsetzung selbst zu treffen.
Es lässt sich bei Jürgen Müller eine vernetzende Orientierung bezüglich Theorie und Praxis rekonstruieren. Dabei ist es die Theorie, die ihn in der Praxis maximal handlungsfähig und kreativ macht und ihm immer neue und vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten eröffnet. Der Theorie kommt so ein eigener Stellenwert zu, der in der Praxis seinen Erfahrungsraum findet. Die Universität als primärer Ort der Theorie ist damit einerseits Grundstein und andererseits Impuls für die Praxis. Entgegen der Orientierung von Franziska Hoppe, kann Praxis nicht losgelöst von Theorie existieren, ist sie dann doch starr und unflexibel.
Über die verschiedenen Anforderungen, die im SPP gestellt werden, hinweg, lässt sich bei Jürgen Müller eine Orientierung am Suchen und Managen von Anforderungen rekonstruieren, die sich ähnlich zur Orientierung von Johanna Grünspecht verhält. Auch Jürgen Müller sieht in anforderungsreichen Situationen Herausforderungen zur Selbstoptimierung. Damit stellt die eigene Zufriedenheit, parallel zur Fachlichkeit einen nie zu erreichenden Zustand dar, den

es dennoch immer weiter anzustreben gilt. Es zeigt sich bei Jürgen Müller darüber hinaus ein Spannungsverhältnis zwischen einem Herkunftshabitus, der an Stabilität orientiert ist und einer Sozialisationsorientierung an Innovation.

7.3.2 Fallabstraktion Valerie Conradi

Valerie Conradis Berufsverständnis basiert auf dem verwurzelt-Sein in den Fremdsprachen, die sie als spätere Schulfächer unterrichten wird. Sie zeigt damit eine Fachorientierung, wobei Fachlichkeit von Valerie Conradi im Vergleich zu Johanna Grünspecht nicht als Zugehörigkeit zu universitären Bereichen verstanden wird, sondern zu den Sprachen selbst. Dies findet sich in ihrem Anspruch, in beiden Sprachen „richtig drin“ zu sein, wieder und geht damit über die Sicht auf Französisch und Spanisch als Schulfächer hinaus. Das Lehrer*innenhandeln wird stark als Fremdsprachenlehrer*innenhandeln gerahmt und wird als über die Lehrbucharbeit hinausgehend als Aufschließen von Kultur, Sprache, Lebensarten und Landeskunde konstruiert. Die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse im Ausland bilden die Voraussetzung für das in der Sprache „drin“-Sein, was wiederum den Kern für eine Vermittlung der Sprache bzw. des Faches an die Schüler*innen bildet. Kontrastierend mit Johanna Grünspecht, bildet Fachlichkeit auch für sie den Kern ihres Berufsverständnisses, aber weniger in Form von fachwissenschaftlicher Expertise. Das Fachliche wird damit von ihr als der Inhalt begriffen und damit stets auf den Unterricht bezogen. Damit grenzt sie sich zu der Sozialorientierung Adrian Schusters und Franziska Hoppes ab. Dies fällt insbesondere auf, da Valerie Conradi äußert, das Fachliche sollte von Beginn an da sein, während Franziska Hoppe konträr dazu fordert, das Pädagogische müsse von Beginn an da sein. Damit schließt Valerie Conradi an die Begründung Johanna Grünspechts an, da es um eine fachlich bezogene Eignung und Neigung, sowie um die Fähigkeit, Unverständnis zu verstehen, geht. Die auch von Jakob Wagner genutzte Metapher der „Schiene“ wird hier nicht als zwei Schienen, sondern als „mittlere Schiene“ dargestellt, die fachliches Lernen und Beziehungsgestaltung miteinander verbindet, wobei das Fachliche den Kern und die Legitimation bildet.

Bezüglich Zusammenarbeit lässt sich bei Valarie Conradi eine Orientierung an Auseinandersetzung rekonstruieren. Anders als Jakob Wagner erlebt sie sich in hohem Maße vom betreuenden Lehrer abhängig. Die Zusammenarbeit mit dem Lehrer wird überdies in einer institutionalisierten und entpersonalisierten Form als Zusammenarbeit „mit der Schule“ (FH, I2, Z. 21) beschrieben. Während der Lehrer dem Projekt nicht genug Relevanz beimisst, misst ihre Partnerin Johanna Grünspecht[50] dem Projekt deutlich mehr Relevanz bei als sie selbst. Damit befindet sie sich in einer Zwischensituation, die es auszutarieren gilt. Sie tritt sukzessive immer mehr vom Projekt zurück, bis sie zum Schluss nur noch als potentielle Ansprechpartnerin für Johanna Grünspecht zur Verfügung stehen möchte. Ihrer auf kommunikativer Ebene geäußerten Norm von Zusammenarbeit als ein „in dieselbe Richtung[-Schauen]“ (VC, I2, Z. 784) steht der „Alleingang“ (VC, I2, Z. 559) von Johanna Grünspecht entgegen. Die Wahrnehmung der Abhängigkeit vom Lehrer und die gleichzeitig in ihren Augen fehlende Relevanzsetzung von Letzterem führen zu einer klaren Priorisierung anderer Dinge, die sie zu einem Rückzug aus dem Projekt veranlasst.

Durch das frühzeitige Heraustreten aus dem SPP, lässt sich Valerie Conradis Rollenkonstruktion nur andeutungsweise rekonstruieren. Sie weist ähnlich wie Jakob Wagner eine Orientierung an einer Dienstleistungsfunktion auf, die jedoch im starken Kontrast zu Jakob Wagner von Abhängigkeit gekennzeichnet ist und sich eher als studentische Dienstleisterin bezeichnen lässt.

50 Ursprünglich war das SPP mit Johanna Grünspecht und Valerie Conradi besetzt. Während Valerie sich bis zum Ende zuständig sah, spricht Johanna davon, das Projekt allein zu Ende gemacht zu haben.

Abhängigkeit wird von Valerie Conradi als grundsätzliches Moment schulischer Wirklichkeit beschrieben, bildet also kein Alleinstellungsmerkmal des SPPs. Im Kontrast zu Franziska Hoppe wird die Rollenfrage an die Tätigkeit gebunden, wie hier ans Verändern, Optimieren und Helfen. Ihre Rollenkonstruktion bleibt damit weitaus vager und unkonkreter als die Jakob Wagners, läuft aber in eine ähnliche Richtung.
Bezogen auf die Relationierung von Theorie und Praxis lässt sich bei Valerie Conradi eine vernetzende Orientierung rekonstruieren. Sie konstruiert die Theorie, die sie an der Universität verortet, als eine Möglichkeit der generellen Bewusstseinsschaffung einerseits und als Zusammenstellung eines Handwerkskoffers andererseits, der einen mit bestimmten Dingen ausstattet, die sich aber nicht eins-zu-eins in der Praxis anwenden lassen, denn die Praxissituationen müssten einzelfallspezifisch betrachtet werden, um die Theorie kreativ und angemessen auf den Fall übertragen zu können. Damit gestaltet sich die (Schul-)Praxis als Anwendungsort, an dem Strategien und Wege ausprobiert werden, was Ähnlichkeiten zur Orientierung Jürgen Müllers aufweist. Während sie der Theorie größtenteils institutionsbezogen die Universität zuordnet, konzipiert Valerie Conradi auch das Sprechen über Praxis als Praxis, weitet damit also den Praxisbegriff von der institutionsbezogenen Schulpraxis auf eine Art universitäre Praxis. Der vernetzende Charakter von Theorie und Praxis wird auch darin deutlich, dass sie das SPP einerseits als Praxisphase wahrnimmt und dies als Grund für ihr Interesse angibt, andererseits auch das Thema als eines benennt, welches ihr in der Praxis aufgefallen wäre und sie es daher nun gern theoretisch anschauen würde.
Insgesamt zeigt sich ein ähnlicher Umgang mit den Anforderungen im SPP wie bei Jakob Wagner. Valerie Conradi nimmt die Anforderungen wahr und balanciert sie mit Blick auf die Frage der Leistbarkeit vor dem Hintergrund weiterer Herausforderungen aus. Im Vergleich zu Johanna Grünspecht kann Valerie Conradis Umgang als ein Annehmen, nicht aber als ein gezieltes Suchen rekonstruiert werden. Im Gegenteil, ihr Managen von Anforderungen kann auch die Akzeptanz und Annahme von Situationen, mit denen sie nicht zufrieden ist, bedeuten, im Sinne eines „einen Haken dahinter-Machen" und seinen Fokus auf andere Dinge-Setzen. Im Vergleich zu Adrian Schuster auf der anderen Seite, ist mit der Annahme der Situation keine Unterordnung, sondern eine bewusste Entscheidung gegen oder für eine Sache verbunden.

7.3.3 Fallabstraktion Yvonne Richter

Yvonne Richter konzipiert Schule erst einmal ausschließlich als Grundschule und weiter als einen schönen Sozialraum zum Wohlfühlen, in den sie gern wieder zurückkehren möchte. Entscheidend dabei ist die Orientierung an der eigenen Grundschulzeit in einer Dorfgrundschule, an der sich jeder kannte. Ähnlich wie Adrian Schuster spielt dabei die Peer-Situation eine große Rolle, die sich bei Yvonne Richter als das soziale eingebunden-Sein mit den besten Freundinnen äußert und für sie eine Sicherheitszone bezüglich schwieriger Situationen in der Konfrontation mit Neuem bildet. Sicherheit durch das Soziale findet sich auch in einer Erzählung aus dem Praxissemester, bei dem das ganze Kollegium bei der Lehrprobe einer Referendarin mitfiebert. Die eigene Grundschulzeit und die Perspektive, diese wieder aufleben zu lassen, bilden ihre Motivation für das Lehramtsstudium. Neben diesem Orientierungsrahmen im engeren Sinne zeigen sich die im Studium aufgeworfenen Themen Inklusion und Heterogenität als Institutionsnormen, sich auch mit inklusiver Beschulung an städtischen Brennpunktschulen auseinanderzusetzen. Insgesamt weist Yvonne Richter, ähnlich wie Adrian Schuster, eine hohe Sozialorientierung auf, die Schule als diffusen Sozialraum beschreibt. Zur hierarchischen Sozialorientierung Franziska Hoppes kontrastiert sie insofern, als sie das Beobachten und nicht-Machen-Müssen im

Praktikum als angenehm erlebt, während Franziska Hoppe fürchtet, durch eben so etwas in die Praktikant*innenrolle zurückgestuft zu werden. Maximal kontrastierend zeigt sich Yvonne Richter zu Johanna Grünspechts und Jakob Wagners Fachorientierung. Ihre Fächerwahl gestaltet sich eher im Ausschlussverfahren, was an die Darstellung des Fächerwechsels von Adrian Schuster erinnert. Auf kommunikativer Ebene stellt sie eine Breitband-Ausbildung in vielen Fächern auf niedrigem Niveau als bestmögliche Lösung für das Grundschullehramtsstudium dar und erteilt damit tiefer Fachsozialisierung eine Absage.

Zusammenarbeit wird von Yvonne Richter als Schutz vor Unbekanntem konzipiert. Die Basis dieser Sicherheit bildet Zusammenarbeit, die idealerweise auf Freundschaft, mindestens aber auf einem Gefühl des auf einer Wellenlänge-Seins basiert. Maximal kontrastiert diese personenbezogene und auf das Wir fokussierte Orientierung zur sachbezogenen Orientierung Jakob Wagners. Wie auch bei Adrian Schuster, findet sich bei Yvonne Richter die Metapher des Mitziehens. Im Vergleich zu ihm lässt sich ähnlich wie bei Franziska Hoppe, der positive Horizont des gleichzeitigen Freund*innen- und Teampartner*innen-Seins rekonstruieren. Diese wird in der Äußerung deutlich, sie hätte jedes Thema mit Nathalie Vogt bearbeitet. Es findet hier also eine maximal kontrastierende Sicht zur themen- bzw. sachbezogenen Sicht Johanna Grünspechts bzw. Jakob Wagners wieder. Ähnlich der Vorstellung Franziska Hoppes von Zusammenarbeit als best-friends-Projekt, konstruiert Yvonne Richter Zusammenarbeit ebenfalls als Verschmelzen von Beruflichem und Privatem, wobei man sich blind aufeinander verlassen kann. Auch Yvonne Richters Rollenkonstruktion weist Ähnlichkeiten zu der Adrian Schusters auf, da auch sie sich als Mitarbeiterin, allerdings nicht der Lehrerin, sondern ihrer SPP-Partnerin Nathalie Vogt, konstruiert. Da diese bereits als Vertretungslehrkraft an der SPP-Schule arbeitet, verortet sich Yvonne Richter in einer Art personeller Zugehörigkeit zu ihr. Damit konstruiert sie durchaus eine neue Rolle, tut dies aber nicht sach-, sondern personenbezogen. Auch bezüglich der betreuenden Lehrerin sieht sie sich als Mitarbeitende, die entlang der Vorstellungen der Lehrkraft arbeitet. Damit verläuft ihre Rollenkonstruktion kontrastiv zu der Rollenkonstruktion Jakob Wagners in einer Abhängigkeit und eher aus dem Wunsch heraus, betreut zu werden, worin sich ihr Bedürfnis nach Sicherheit widerspiegelt. Zudem zeigt sich eine eher passive Rollenkonstruktion, indem sie die Adressierungen der Lehrerin als Ansprechpartnerin für das Projekt ebenso annimmt, wie die der Praktikantin.

Yvonne Richters Orientierung bezüglich der Relationierung von Theorie und Praxis ist weitestgehend homolog zur Orientierung Franziska Hoppes. Auch sie spricht der Theorie die Sinnhaftigkeit ab und nimmt Theorie als Universität und Praxis als Schule institutionsgebunden wahr. Ein Stellenwert der universitären theoretischen Angebote wird lediglich den Fachdidaktiken beigemessen, da diese auf das von ihr angestrebte „Kinderniveau“ abzielen. Im Gegensatz dazu bilden die fachwissenschaftlichen Wissensbestände das „Erwachsenenniveau“ ab und sind als solche für sie nicht anschlussfähig. Letztere werden von ihr als „richtige Theorie“ benannt, wodurch sich insgesamt eine nebeneinanderstehende Sicht auf Theorie und Praxis zeigt.

Insgesamt lässt sich ein reaktiver und unterordnender Modus der Anforderungsbearbeitung im SPP rekonstruieren. Mit einer hohen Orientierung an Bekanntem, versucht Yvonne Richter Neues zu umgehen und Anforderungen umzulenken bzw. sich unveränderlichen Gegebenheiten unterzuordnen oder Verantwortung abzugeben, was Ähnlichkeit zu Adrian Schuster aufweist. Yvonne Richters Unterordnung findet sich insbesondere in ihrem Mitarbeiterinnen-Status von Nathalie Vogt wieder.

7.3.4 Fallabstraktion Nathalie Vogt

Kontrastierend zu vielen vorangegangenen Fällen, lässt sich bei Nathalie Vogt nicht die eigene Grundschulzeit als der prägende Faktor rekonstruieren, sondern der negativ erlebten Gegenhorizont der Überlegung, ein Medizinstudium zu beginnen. Daraus, so argumentiert sie, sei die Idee, Grundschullehrerin zu werden, entstanden, welche sich durch ein Praktikum an ihrer „Heimatgrundschule" und der Arbeit in einer Sozialeinrichtung bestätigte. Damit lässt sich Nathalie Vogts Orientierung von denjenigen Adrian Schusters und Yvonne Richters abgrenzen, da bei ihrer Wahl nicht der peerkulturelle Ort Schule, sondern die Tätigkeit an sich handlungsleitend wird. Letzteres weist eine gewisse Nähe zu Franziska Hoppes Orientierung auf, die ebenfalls über die eigene, bereits immer andauernde Lehrerinnentätigkeit zu dem Berufswunsch gekommen ist. Obgleich es, anders als Franziska Hoppe, Nathalie Vogt im Entstehen des Berufswunsches nicht explizit um den Raum Schule geht, lässt sich auch in Nathalie Vogts Fall eine Orientierung an Schule als familiär geprägtem Raum rekonstruieren. Darin wird Schule als „zweite Familie" und die Kolleg*innen als „süß" (NV I2, Z. 44, 47) beschrieben. Argumentativ äußert sie, es käme auf die Schule an, ob und inwiefern man sich wohlfühle und spricht dem Kollegium dabei einen entscheidenden Faktor zu. Damit zeigt sich Nathalie Vogt einerseits im Kontrast zu Franziska Hoppe, die sich als ‚Mama-Henne' im Klassenraum entwirft und andererseits zu Adrian Schuster, der den Raum Schule als Sozialraum entlang der Peer-Situation entwirft. Nathalie Vogt ist damit offenbar durchaus an einem hierarchischen Sozialraum orientiert, der insofern eher diffus als rollenförmig „Kinder" von Kolleg*innen abgrenzt, sieht sich gleichzeitig aber auch stark innerhalb der Sozialsituation Kollegium verankert. Maximal kontrastiert Nathalie Vogt zu Johanna Grünspechts und Jakob Wagners Fachorientierung. Es lässt sich zwar durchaus, wie auch bei Franziska Hoppe, eine inhaltliche Orientierung rekonstruieren, die der Institutionsnorm folgt, die Kinder müssten „etwas lernen", die dieses „etwas" jedoch nicht explizit fachlich verortet und auch nicht inhaltlich füllt. Auch die eigene Rahmung als Lehrperson lässt Fachlichkeit außen vor und funktioniert über die sozialen Zuschreibungen ‚sich hineinversetzen zu können' und ‚geduldig zu sein'.

Bezüglich Zusammenarbeit lässt sich, ähnlich wie bei Franziska Hoppe, die Orientierung am gemeinsamen Projekt mit der besten Freundin nachzeichnen, wobei Berufliches und Privates ineinandergreifen und man sich ‚blind' auf den Anderen verlassen kann. Die positiv konnotierte Fremdbeschreibung von ihr und Yvonne Richter, dass sie nur zu zweit auftauchten, markiert sie als unzertrennliches Team. Dieses Bild findet sich auch in den Erzählungen wieder, in denen Nathalie Vogt davon spricht, die Durchführung der Unterrichtseinheit spontan abwechselnd mit Yvonne Richter zu machen. Damit kontrastiert sie maximal zur strikten Arbeitsteilung Jakob Wagners. Die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft wird auf kommunikativer Ebene als problemlos und gut sowie äquivalent zum Kollegium als „süß" (NV I2, Z. 44) beschrieben. In der Beschreibung, dass sie und Yvonne Richter sich anhören, was die Lehrkraft gern als SPP Produkt hätte und gleichzeitig äußern, was sie gern machen wollen, wird das sich bereits Kennen als Vorteil und Grundlage der Zusammenarbeit markiert.

Ähnlich wie Franziska Hoppe arbeitet auch Nathalie Vogt als Vertretungslehrkraft bereits an der SPP-Schule, was sich auch bezüglich ihrer Rollenkonstruktion im SPP als relevant zeigt. Das Gefühl ‚eigentlich' bereits (Vertretungs-)Lehrerin zu sein, spiegelt sich in der Adressierung ihrer Person als Lehrerin durch die Schüler*innen. Das SPP birgt, ähnlich wie bei Franziska Hoppe, das Risiko der Zurückstufung von der Lehrerinnen- in die Studentinnenrolle. Dies resultiert unter anderen aus der Tatsache der Anwesenheit der betreuenden Lehrkraft im Klassenraum während ihrer Unterrichtsdurchführung. Das beobachtet-Werden, welches sich in der

Metapher des „auf die Finger[-Guckens]“ (NV I2, Z. 140) ausdrückt sowie die nicht eindeutige Zuordnung ihrer Person als Lehrerin kann als negativer Horizont rekonstruiert werden. Es zeigen sich Ähnlichkeiten zur Orientierung von Franziska Hoppe, die ihre Rollenkonstruktion im Vergleich zu ihrem bereits erlangten Lehrerinnenstatus ebenfalls als Rückschritts-gefährdet einstuft. Damit bemisst sich die Rolle an der sozialen und statusbezogenen Zugehörigkeit und der damit einhergehenden unterrichtlichen Handlungsautonomie, die im SPP nicht mehr ohne Weiteres gegeben ist. Nathalie Vogt beschreibt die Rolle im SPP auf expliziter Ebene als Praktikantinnenrolle, die ihr insofern missfällt, als sie einen Rückschritt gegenüber der Rolle als Vertretungslehrerin darstellt.

Ihre Orientierung bezüglich Theorie und Praxis lässt sich ähnlich beschreiben, wie die Franziska Hoppes. Sie stellt ein starkes Brauchbarkeits- und Nützlichkeitsargument an die Theorie, dem nur die Fachdidaktik und diese auch nur anteilig zu entsprechen vermag. Mit einer stark institutionsgebundenen Konzeptionalisierung von Theorie und Praxis, in der Theorie an der Universität und Praxis in der Schule verortet ist, schreibt Nathalie Vogt der Universität ausschließlich einen Vorbereitungscharakter auf die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit zu. Während fachwissenschaftliche Wissensbestände „überhaupt nicht an der Schule orientiert sind“ und erziehungswissenschaftliches Wissen mit dem Stichwort der „Professionalität“ als ‚nebensächlich‘ bezeichnet wird, sticht das Potential der Fachdidaktik als dasjenige, was ‚benutzt‘ werden kann, heraus.

Die Anforderungen im SPP werden von Nathalie Vogt nicht als Herausforderungen wahrgenommen, sondern versucht umzudeuten. Der Versuch der Glättung von herausfordernden Lagen wird insbesondere durch die gradlinigen Darstellungen deutlich, die sich auf kommunikativer Ebene befinden und ihren Schilderungen den Charakter eines Ergebnisprotokolls verleihen.

7.3.5 Fallabstraktion Alexandra Neugebauer

Alexandra Neugebauers Weg ins Lehramtsstudium beginnt mit der gesellschaftlich-familiär bedingten Abkehr vom Erzieherinnenberuf, über dessen Sozialorientierung sie zum Beruf der Grundschullehrerin kommt. Ihr antizipiertes Berufsverständnis lässt sich darüber hinaus über Parallelsetzungen zu ihrer Tätigkeit als Fußballtrainerin einer Mädchenmannschaft rekonstruieren. Ähnlich wie Franziska Hoppe stehen die „Kinder“ bzw. im Sport die Jugendlichen im Mittelpunkt. Jedoch wird der bei Franziska Hoppe stark ausgeprägte Hierarchieaspekt bei Alexandra Neugebauer weniger stark betont, geht es bei ihr doch, ganz im Sinne des gemeinsamen Trainings, viel stärker um die Arbeit mit dem Gegenüber. Auch die rekonstruierte Norm des kooperativen Lernens sowie die Metapher des mit den Schüler*innen „auf einer Wellenlänge“-Seins (AN, I2, Z. 379) spiegelt eher ein symmetrisches als ein von Hierarchie geprägtes Miteinander wider. Ob die Füllung der gemeinsamen Arbeit nun Fußball oder ein Schulfach ist, ist nachgeordnet. Damit tritt die Sach- gegenüber der Sozialorientierung in den Hintergrund. Während sie ihre Fachwahl durchaus in Frage stellt, gilt dies nicht für die Wahl des Lehramtsstudiums generell, wodurch Letzteres als von den Fächern abgekoppelt erscheint. Die Vermittlung von Inhalt entspricht zwar der Vorstellung, den „Kindern etwas mitgeben“ zu wollen, die konkreten Inhalte werden aber durchaus als von außen gesetzte Norm begriffen. Damit rückt das in der Trainingsmentalität, die beim „Kind“ ansetzt, implementierte Bild der Entwicklung zugunsten der fachlichen Vermittlung in den Vordergrund. Sie begreift Schule, ähnlich wie Adrian Schuster, als schönen Sozialraum, den es jedoch von ihr aktiv zu gestalten gilt. Mit Letzterem grenzt sie sich von der diffusen Sozialorientierung Adrian Schusters ab und spricht dem Raum Schule die inhärente Eigenschaft ab, ein schöner Sozialraum zu sein. Ihr geht es darum, einen Ort des Wohlfühlens zu schaffen und darin Ansprechperson zu sein.

Alexandra Neugebauers Orientierung bezüglich Zusammenarbeit lässt sich als ähnlich zu der Franziska Hoppes beschreiben, da auch sie die ideale Zusammenarbeit als Projekt bester Freund*innen, die sich schon sehr lange kennen und aufeinander verlassen können, versteht. Im Vergleich zu Yvonne Richter und Nathalie Vogt greift sie hierbei jedoch nicht auf ein ineinander-Greifen des gemeinsamen Tuns zurück, sondern eher wie Jakob Wagner auf eine Aufgabenteilung, die dann vollzogen werden kann, wenn man um die Stärken und Schwächen des Anderen weiß.
Die Orientierung an Bekanntem, an der Idee des ‚sowieso und eh schon' findet sich als übergreifende Orientierung, die sich sowohl in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft als auch mit der Dozentin findet. Die wiedergegebene Rückmeldung der Dozentin, mit Alexandra und Franziska das Projekt durchzuführen sei überhaupt kein Problem, zeigt deutlich die am gegenseitigen Kennen ausgerichtete Zusammenarbeit. Diese ist dadurch einerseits von einem „wir" gekennzeichnet, weist aber auch asymmetrische Aspekte auf, da Letztere ihnen auch bewertende Rückmeldungen gibt. Der Dienstleistungscharakter, der diese Zusammenarbeit ebenfalls charakterisiert, wird hier nur ansatzweise deutlich und verschwindet auf expliziter Ebene im Gemeinsamen und Privaten des Lehrer*innenkollegiums, zu dem sie sich gleichberechtigt dazuzählt. Auch Alexandra Neugebauer arbeitet bereits als Vertretungslehrkraft an der SPP-Schule und kontrastiert ihre sonstige Lehrerinnenrolle mit einer Praktikantinnenrolle im SPP. Im Vergleich zu Franziska Hoppe erlebt Alexandra Neugebauer diese jedoch nicht so sehr als Einschränkung oder Risiko, sondern als Gelegenheit, die ihr ermöglicht, einen Schritt zurückzutreten, dem sonstigen Handlungsdruck der Praxis zu entkommen und etwas über den Unterricht und die Schüler*inneninteraktion aus einer Beobachterinnenperspektive zu erfahren. Für sie hängt die Rollenkonstruktion weniger an der Örtlichkeit und vielmehr an der Tätigkeit, bei der sie Zeigen und Herausfinden unterscheidet. Im Kontrast zu Johanna Grünspecht wird diese externe Beobachtungsperspektive nicht als Forscherinnenrolle beschrieben, da diese sich weiterhin am Kind und dessen Diagnose orientiert.
In Alexandra Neugebauers Orientierung bezüglich Theorie und Praxis lässt sich die Theorie als nachgeschaltete Legitimationsfigur rekonstruieren, wobei Praxis jedoch größtenteils intuitiv ist. Damit gesteht sie der Theorie eine wichtige Funktion zu, die sie von der Theorie-Praxis Orientierung von Franziska Hoppe unterscheidet und eher Ähnlichkeiten zu Jakob Wagner aufweist. Beide erachten die Theorie als eine Art Erklärungsfolie für die Praxis, unterscheiden sich aber in der Weite ihres Theoriebegriffs. Ähnlich wie Franziska Hoppe, beschreibt sie größtenteils fachdidaktische Wissensbestände als die Art der Theorie, die das Potential eines Erklärungsmusters für die Praxis aufweisen. Sie hält das „Ausmaß an Fachwissenschaften" für fraglich und die Erziehungswissenschaft als eine schlichte Kopie der Fachdidaktik. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied zwischen der Arbeit an „Theoriekindern" und „Praxiskindern", wobei letztere nicht nur reale Schüler*innen, sondern auch die Arbeit an Kinderlösungen einschließt und ihr sinnvoller erscheint, als die Beschäftigung mit theoretischen Schüler*innen-Beispielen. Es lässt sich eine Vorrangstellung der Praxis nachzeichnen, die sich nicht nur in dem eigenen Wunsch, in der Praxis zu bleiben, widerspiegelt, sondern auch in der negativen Evaluation von Dozierenden, die lange nicht mehr in der schulischen Praxis waren.
Insgesamt lässt sich bei Alexandra Neugebauer ein Muster der Anforderungswahrnehmung rekonstruieren, welches innovative, wie auch veränderungsresistente Facetten hat. Damit bewegt sie sich bezüglich der Kontrastierung zwischen homologen Bearbeitungen und minimalen Kontrasten zu Franziska Hoppe auf der einen Seite und Ähnlichkeiten zu Jakob Wagner auf der anderen Seite.

8 Typenbildung

Die Dimensionen, die die Falldarstellungen, -portraits, und -abstraktionen strukturieren, wurden in Form einer sinngenetischen Typenbildung zu Typiken abstrahiert. Dazu wurden die Ausprägungen der Dimensionen der Fälle zu Typen und Untertypen abstrahiert. Diese werden im Folgenden dargelegt.

8.1 Interview 1: Basistypik: Typen antizipierter Berufsverständnisse

Im Rahmen des ersten Interviews zur Frage nach dem Weg ins Lehramtsstudium ließ sich die Typik *Typen antizipierter Berufsverständnisse* als Basistypik rekonstruieren, da sie im „Zentrum des Erkenntnisinteresses steht" und über alle Typiken hinweg das „Orientierungsproblem" aller Fälle bildet (Bohnsack u. a. 2018, 25f.).[51] Sie liegt auf der Ebene des Orientierungsrahmens im engeren Sinne und bildet den Ursprung einer Typologie, die aus sechs Typiken besteht: *Rolle vom Fachlichen und Persönlichkeit*, *Lehrer*in-Schüler*in-Beziehun*g, *Studiums- und Berufswahl*, *Theorie und Praxis*, *Schule als Ort* und *Wahl des SPPs*. Mit Blick auf das Forschungsinteresse gibt die Basistypik eine Antwort auf die Frage, mit welchem Orientierungsrahmen im engeren Sinne die Studierenden ihr SPP beginnen. Daher soll sie an dieser Stelle differenziert dargelegt, während die einzelnen Typiken der Typologie zu Interview 1 zwar die empirische Basis der Basistypik bilden, hier aber mit Blick auf das Forschungsinteresse nicht weiter dargestellt werden sollen.[52]
Mit den Typen *Fachorientierung* und *Sozialorientierung* lassen sich zwei kontrastierende Typen der Basistypik *Typen antizipierter Berufsverständnisse* unterscheiden. Der Typ *Fachorientierung* orientiert sich bei der Konstruktion des zukünftigen Berufsverständnisses an den studierten Fächern. Diese bilden nicht nur die Grundlage und die kommunikativ-explizierbare Motivation der eigenen Entscheidung für das Lehramtsstudium, sondern auch den Kern des antizipierten Berufsverständnisses. Das Fachliche reicht dabei von der Orientierung an der hinter dem Schulfach stehenden Fachwissenschaft (Jakob Wagner: ‚wie man über Physik denkt') über die tiefe fachliche Auseinandersetzung, um Vermittlungswege im Unterricht zu öffnen (Johanna Grünspecht) bis zur Verortung ‚in' einem Fach (Valerie Conradi: ‚in den Sprachen-Sein').

51 An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Prozess und Darstellung dieser Arbeit nicht deckungsgleich sind und die Herausarbeitung der Basistypik über mehrere Dimensionen, die zu Typiken abstrahiert wurden, geschehen ist, die hier jedoch nicht ausführlich dargelegt werden.

52 Eine schematische Darstellung der Typologie zur Basistypik des Interviews 1 findet sich im Anhang.

Zu unterscheiden sind hierbei zwei Untertypen. Der eine zeichnet sich durch eine Orientierung am *Fach als Selbstbezug* aus, was beispielsweise im Fall Jürgen Müller deutlich wird, dessen Beschreibung des Unterrichts im Praktikum an eine fachliche Vorlesung erinnert. Hier geht es um einen starken Selbstbezug zum Fach, der mit Wegen ins Lehramtsstudium verbunden ist, die fachlich zu verorten sind – wie im Fall Jakob Wagners, bei welchem dem Lehramtsstudium ein Studium der Fachwissenschaft Physik vorausging. Hierbei findet sich verstärkt ein Muster, welches Fach und Pädagogik als zwei Aspekte konzipiert. Dies findet sich beispielsweise in Jürgen Müllers klarer Verortung als Gymnasiallehrer höherer Stufen, der nicht so viel mit Pädagogik zu tun hat.

Tab. 2: Basistypik 1: Typen antizipierter Berufsverständnisse (eigene Darstellung)

Typ (ORieS)	**Fachorientierung** ▸ **Lehramtsstudium auf Basis des Faches/ der Fächer**		**Sozialorientierung** ▸ **Lehramtsstudium auf Basis des Raumes/ der Situation Schule**	
Untertypen	**Fach als Selbstbezug** „Orientierung am Fach“	**Fach als Fremdbezug** „Orientierung an der Fachvermittlung“	**diffuser Sozialraum** „Orientierung an Geselligkeit“	**asymmetrisch-strukturierter Sozialraum** „Orientierung am Kind“
Fälle	JM	JG	AS	FH
	▸ maximale fachliche Kompetenz als nicht erreichbare Idealvorstellung ▸ nicht-Wissen als Triebfeder ▸ durch (Fach-) Kompetenzen Vorbild/Messlatte sein	▸ das Fachliche um Wege zum Unterrichtsgegenstand zu eröffnen und Handlungsfähigkeit herzustellen ▸ das Fachliche verleiht Autorität	▸ Schule als schöner Sozialraum ▸ gemeinsames Miteinander (in Peer-Situation) ▸ ein Ort der gemeinsamen Weiterentwicklung	▸ das Pädagogische muss man mitbringen (‚geborene Lehrerin‘) ▸ Lehrerin-Sein als bruchlose Fortführung ihrer Biographie ▸ Schule als hierarchische Großfamilie
	JW	VC	YR	NV
	▸ Begeisterung für Fach ▸ Pädagogik und Fach als zwei verschiedene ‚Schienen‘	▸ das Fachliche als Inkorporierung von Sprachen („drin sein“) ist notwendig für Vermittlung ▸ „mittlere Schiene“ zwischen Sozialem und Fachlichem finden	▸ Schule als ihre (Dorf-)Grundschule ▸ Grundschule als bekannter, d. h. sicherer, Ort zum Wohlfühlen	▸ Schule als familiär geprägter Wohlfühlraum ▸ zwei Gruppen in Schule: Kolleg*innen und Kinder
			AN	
			▸ Schule und Unterricht als Trainingssituation mit Kindern ▸ Fach- und Fußballtraining sind austauschbar	

Den anderen Untertyps bildet eine vorrangige Orientierung an Fachvermittlung. Hierbei wird das Fach *als Fremdbezug* auf die Schüler*innen bezogen konzipiert und die eigene fachliche Kenntnis wird als Grundlage für die Vermittlung gesehen. Eigenes Eintauchen, Erleben, Vertiefen in das Fach/die Fächer sorgt gemäß dieser Orientierung dafür, dass vielfältige Lernwege eröffnet werden und Schüler*innen das Fach als Perspektive auf Welt erfahren können, die über die bloße Schulbuchvermittlung hinausgeht.
Den Kontrast dazu bildet der Typ *Sozialorientierung.* Hierbei stehen die sozialen Beziehungen im Raum Schule im Vordergrund und bilden nicht nur die Motivation für das Lehramtsstudium, sondern ebenso den Rahmen des eigenen antizipierten Berufsverständnisses. Der Untertyps *Diffuser Sozialraum* weist eine Orientierung an Geselligkeit und Gemeinschaft auf, bei der Schule als Ort der Peer-Sozialisation, Vergemeinschaftung und gemeinsamen Entwicklung betrachtet wird. Die eigene Schulzeit ist dabei der entscheidende Faktor für die Studien- und Berufswahl und bildet überdies den positiven Gegenhorizont, den es in einer Art Aufleben der eigenen Schulzeit anzustreben gilt. Dabei scheint die Lehrer*innenrolle durch einen Wechsel der Pultseite einnehmbar zu sein. Das Fachliche tritt bei dieser Orientierung in den Hintergrund und scheint eher eine obligatorische berufliche Füllung zu sein, insofern als im Raum Schule nach dem Verlassen der Schüler*innenrolle für Fälle wie Adrian Schuster und Yvonne Richter offenbar nur die Lehrer*innenrolle zur Verfügung steht.
Davon unterscheiden lässt sich der Untertyp *asymmetrisch-strukturierter Sozialraum*. Dieser nimmt weniger die allgemeine Geselligkeit im Raum Schule in den Blick als die soziale Orientierung am Kind. In der starken Form der ‚geborenen Lehrkraft', die sich im Fall Franziska Hoppes zeigt, orientiert sich dieser Typ daran, immer schon die Lehrer*in-Persönlichkeit besessen zu haben und führt dies auf persönliche Charakteristika oder das lange biographische Erfahrungswissen als (Vertretungs-)Lehrer*in, Nachhilfelehrer*in, Sporttrainer*in oder älteres Geschwisterkind zurück. Die Fächer werden hier als Kriterium des Wissensvorsprungs wahrgenommen und stützen damit einerseits den asymmetrisch-strukturierten Sozialraum, treten andererseits aber in ihrer Wichtigkeit hinter die Lehrer*innenpersönlichkeit zurück. Letzteres macht bereits deutlich, dass die Differenzierung in Fach- und Sozialorientierung das jeweils andere bei- bzw. nachgeordnet einschließt und es sich somit um analytische Kategorien handelt. Diese Typen der Fach- und der Sozialorientierung geben damit jedoch erste Hinweise zur Beantwortung der Frage, wie sich ein Lehramtsstudierendenhabitus als Übergang vom Schüler*innen- zum Lehrer*innenhabitus beschreiben ließe, die im späteren Diskussionsteil thematisiert wird.

8.2 Interview 2: Typologie

Im Rahmen des zweiten Interviews wurde in der Eingangsfrage nach dem Weg ins SPP und den darin gemachten Erfahrungen gefragt. Es ließ sich eine Typologie mit drei Typiken rekonstruieren, die ihren Ursprung in der Basistypik zu Interview 2 nehmen. Im Folgenden sollen zunächst die drei Typiken *Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung* und im Anschluss die Basistypik *Anforderungsbearbeitungstypen* dargestellt werden, da das Forschungsinteresse des Interview 2 neben der Art der Anforderungsbearbeitung auch die spezifischen Anforderungen im SPP einschließt. Damit werden die Typiken in einem ersten Abstraktionsschritt hier als Anforderungen im SPP beschrieben, damit sich in der Typenbildung bereits das Erkenntnisinteresse abbildet (vgl. Bohnsack u. a. 2018, 25f.).

8.2.1 Typik Zusammenarbeit

Tab. 3: Typik Zusammenarbeit (eigene Darstellung)

Typ	**Orientierung an der Sache**		**Orientierung an der Person**	
Unter-typen	**Zusammenarbeit als autonome Arbeits-teilung**	**Zusammenarbeit als Auseinandersetzung**	**Zusammenarbeit als geselliges Mitein-ander**	**Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander**
Fälle	JM, JW	JG	AS	NV, FH, AN, YR
	▸ symmetrische Beziehung als (Arbeits-) Kolleg*innen ▸ Ziel: Bearbeitung eines breiten Spektrums und zielen auf bestmögliches Ergebnis ▸ (fachliche) Kompetenz als Grundlage der Zusammenarbeit	▸ Zusammenarbeit als Aushandlung von Kompetenz, die über Führungsposition entscheidet ▸ asymmetrische Form der Zusammenarbeit	▸ Zusammenarbeit als geselliges Miteinander in einem Team ▸ Zusammenarbeit als Unterstützung und Hilfe	▸ Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander, Orientierung an Bekanntem ▸ Verschmelzung von Privatem und Beruflichem
		VC		
		▸ Auseinandersetzung über Zuständigkeiten im Projekt und Abwägen von Ressourcen ▸ gelungene Zusammenarbeit als gemeinsames Bearbeiten		

Der Untertyp *Zusammenarbeit als Auseinandersetzung* ist ebenfalls an der Sache ausgerichtet. Hierbei werden nicht unterschiedliche Bereiche des Gegenstandes auf die Team-Partner*innen verteilt, sondern es wird um eine gemeinsame Bearbeitung gerungen. Kriterien dafür sind Kompetenz und Engagement. Eine symmetrische Form der Zusammenarbeit würde sich in der Idealkonstruktion, dass beide Partner*innen ähnliche Kompetenzen und ein ähnlich hohes Engagement in die Zusammenarbeit einbrächten, ergeben. Dabei könnte die grundsätzliche Orientierung an der Sache zu einer Vorstellung der gemeinsamen Bearbeitung und des gemeinsamen Austausches entlang der Idee des voneinander Lernens führen. In den Fällen hat sich im Rahmen dieses Untertyps jedoch eher eine asymmetrische Form der Zusammenarbeit gezeigt, in der ein Partner oder eine Partnerin kompetenter oder engagierter ist. Insbesondere im Fall Johanna Grünspecht wird deutlich, dass es beim Typ Zusammenarbeit als Aushandlung sogar zu Prozessen der Enteignung des Mitspracherechts am Projekt kommen kann. Eine andere Form der Aushandlung zeigt sich bei Valerie Conradi, die durch Prioritätensetzung in den Rückzug geht, während Johanna Grünspecht eine Oppositionshaltung einnimmt. Beide eint jedoch die Orientierung an der Sache als Kern der Auseinandersetzung.
Dazu im Kontrast steht der Typ *Orientierung an der Person*, bei dem sich die Untertypen *Zusammenarbeit als geselliges Miteinander* und *Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander*

unterscheiden. Der Untertyp *Zusammenarbeit als geselliges Miteinander* zielt auf die Bildung eines geselligen Teams ab, in welchem Zusammenarbeit eine Unterstützung oder Hilfe ist, die maßgeblich erst einmal auf ein angenehmes Miteinander gerichtet ist und nur indirekt die Sache der Zusammenarbeit in den Blick nimmt. Dies findet sich beispielhaft bei Adrian Schuster, für den das sich gut-Verstehen von besonderer Bedeutsamkeit ist und sich der Ertrag der Zusammenarbeit bezüglich der Sache eher als positiver Nebeneffekt zeigt. Zusammenarbeit gelingt nicht mit jeder Person, sondern setzt ein wertschätzendes und zugewandtes Gegenüber voraus und ist vom gegenseitigen Motivieren sowie Mitziehen und mitgezogen-Werden geprägt. Erst durch die soziale Komponente wird die inhaltliche Arbeit an der Sache möglich.
Im Untertyp *Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander* kommt den Teampartner*innen eine exklusive Stellung zu, da das Kriterium der netten Geselligkeit auf eine bereits bekannte Personengruppe enggeführt wird. Damit minimiert sich der Personenkreis der potentiellen Zusammenarbeitspartner*innen deutlich. Die Basis der Zusammenarbeit bildet damit nicht allgemein das Gesellige und Unterstützende, sondern die Freundschaft oder Bekanntschaft. Arbeit und Freizeit verschmelzen und machen eine enge und sehr verzahnte Zusammenarbeit an der Sache möglich. Die Sache wird an dieser Stelle zur gemeinsamen Herausforderung und bleibt auf inhaltlicher Ebene austauschbar. Dies zeigt sich beispielsweise bei Yvonne Richter, die äußert, dass sie mit Nathalie Vogt jedes Thema hätte bearbeiten können. Insgesamt zeichnen sich beide Untertypen der Orientierung an der Person durch eine Verschränkung von Beruflichem und Privatem aus, auf dessen Basis die inhaltliche Auseinandersetzung geschehen kann.

8.2.2 Typik Rollenkonstruktion

Tab. 4: Typik Rollenkonstruktion (eigene Darstellung)

Typ	**autonome*r Forscher*in**	**Dienstleister*in**		**betreute*r Mitarbeiter*in**	**zurückgestufte*r Lehrer*in**	
Untertypen		**unabhängige*r, kompetente*r Dienstleister*in**	**studentische*r Unterstützer*in**		**Möglichkeit**	**Einschränkung**
Fälle	JG	JW, JM	VC	AS, YR	AN	FH, NV
	▸ Ablehnung bekannter Rollen wie Schüler*in/Student*in ▸ Tätigkeitsfokus ergibt Rolle als wissensch. Schreibende und Forschende	▸ Rolle bemisst sich am Gegenstand, nicht an den Personen ▸ Dienstleister*in der*die Wünsche annimmt, aber für die Umsetzung autonom zuständig ist	▸ Abkehr von der Praktikant*in-Rolle ▸ Zuwendung zur Rolle als jemand, der Verbesserung herbeiführen soll	▸ betreute*r Mitarbeiter*in, dadurch personelle Zugehörigkeit ▸ Bestehen auf Informationspflicht, aber nicht Einfordern von Mitspracherecht	▸ Zurücktreten aus Lehrer*innenrolle ermöglicht Handlungsentlastung ▸ SPP als Lernmöglichkeit über Unterricht und eigene Rolle	▸ Gefahr des Rückschritts der bereits erreichten Lehrer*innenrolle ▸ Rolle durch räumlich-soziale Zugehörigkeit und Status ▸ SPP als Gefahr des Statusverlusts

Als weitere Anforderung im SPP konnte die eigene Rollenkonstruktion herausgearbeitet werden. Bei der Frage nach der Art und Weise der Bearbeitung dieser Anforderung ließen sich vier Typen, sowie einige entsprechende Untertypen rekonstruieren.
Erstens konnte der Typ *der*des autonomen Forscher*in* herausgearbeitet werden.[53] Dieser Typ grenzt sich explizit von bisherigen Rollenzuschreibungen (Schüler*in/Student*in) ab und konstruiert die Rolle im SPP über eine durch die Masterarbeit hergeleitete Wissenschaftlichkeit. Damit fokussiert dieser Typ die Zugehörigkeit zur Universität. Dabei vermeidet er die Adressierung als Studierende*r und dadurch die Adressierung als Praktikant*in und betritt den Raum Schule somit nicht als lernende, sondern als forschende Person. Durch diese Verortung in der Wissenschaft ist auch die Positionierung gegenüber der Lehrkraft deutlich. Indem man sich und die Lehrkraft zu zwei verschiedenen Institutionen zählt, kann jede Person einen eigenen Zuständigkeitsbereich einnehmen. Exemplarisch wird das im Fall Johanna Grünspecht deutlich, die sich auf expliziter und impliziter Ebene von der Praktikant*innen- und z. T. auch von der Studierendenrolle abgrenzt, indem sie sich über ihre wissenschaftliche Arbeit nicht als lernend-Beobachtete sondern als Forschende entwirft.
Die Rollenkonstruktion des Dienstleistenden findet sich einerseits in der Form des*der *unabhängigen und kompetenten Dienstleistenden* wieder, die sich beispielhaft im Fall Jakob Wagner zeigt. Hierbei ist der Gegenstand die ausschlaggebende Komponente. Die eigene Rolle besteht darin, die Wünsche des Auftraggebers zu erfragen und mit den eigenen Umsetzungsmöglichkeiten abzugleichen. Die eigenen Kompetenzen fungieren darin als Möglichkeit der Autonomiewahrung. Andererseits zeigt sich diese Rollenkonstruktion auch in Form der *studentischen Unterstützerin/des studentischen Unterstützers*. Auch dieser Untertyp orientiert sich am Gegenstand. Durch die in diesem Untertyp nicht als exklusiv wahrgenommene eigene Kompetenz, unterscheidet sich dieser vom Untertyp des*der unabhängigen Dienstleistenden, nimmt eher die Form einer Unterstützerin/eines Unterstützers der schulischen Praxis bzw. der Lehrkraft und damit eine zuarbeitende Funktion an. Dies zeigt sich beispielhaft im Fall Valerie Conradi.
Als drittes lässt sich der Typ *des*der betreuten Mitarbeitenden* nennen. Dieser beginnt das SPP mit der Erwartungshaltung, ähnlich wie im Praktikum betreut zu werden und kontrastiert damit maximal zum Typ des*der autonom Forschenden. Was Entscheidungsprozesse angeht, so verlangt dieser Typ, wie sich im Fall Adrian Schuster zeigt, kein Mitspracherecht, da die Entscheidungshoheit klar auf der Ebene des*der Betreuenden verortet wird. Jedoch verlangt dieser Typ über Änderungen im Projekt in Kenntnis gesetzt zu werden, ist es doch Grundlage für die eigene Möglichkeit der Mitarbeit. Die Rollenkonstruktion verläuft bei diesem Typ personenbezogen, durch eine klare Zuordnung zur betreuenden Person.
Als letzter Typ der Rollenkonstruktion lässt sich die Rollenkonstruktion als *zurückgestufte*r Lehrer*in* beschreiben. Dieser Typ erlebt sich als bereits in der Lehrer*innenrolle angekommen und erfährt die Situation im SPP (z. B. in der Schule sein ohne zu unterrichten oder im Unterricht beobachtet zu werden) als Gefahr der Zurückstufung in eine Rolle, die nach eigener Auffassung bereits hinter sich gelassen wurde. Damit taucht eine klare Rollenhierarchie im Kontext Schule auf, an deren Spitze die Lehrer*innenrolle steht. Im Untertyp Möglichkeit wird dieses Zurücktreten aus der Lehrer*innenrolle durchaus als Chance betrachtet, um vom Handlungsdruck zurückzutreten und beispielsweise eine Beobachtungsperspektive einzunehmen.

53 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieser Typ nur aus einem Fall besteht, was methodisch-methodologisch durchaus kritisch betrachtet werden kann und auf das Sample dieser Arbeit zurückzuführen ist. Im Sinne der hypothesengenerierenden Ausrichtung dieser Arbeit, wäre eine hypothesenprüfende Anschlussforschung sicherlich ertragreich. Dies wird im Diskussionsteil zum Thema gemacht.

Im Untertyp Einschränkung wird das Zurücktreten als Zurückstufung erlebt, die den bereits erlangten Lehrer*innenstatus bedroht.

8.2.3 Typik Theorie-Praxis-Relationierung

Tab. 5: Typik Theorie-Praxis-Relationierung (eigene Darstellung)

Typ	**Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis**			**Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis**	
Untertypen	**Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten**	**Theorie als Möglichkeitsschaffung in der Praxis**	**Theorie als Erklärung/Hilfe für die Praxis**	**Theorie im Dienst der Praxis**	**Primat der Praxis**
Fälle	JG	JM	JW	AS	NV, FH, YR
	▸ Theorie als die Basis für die Praxis und Praxis als das, was die Theorie lebendig macht ▸ Verschränkung mit Erhalt des Eigenwertes	▸ Theorie als das, was in der Praxis handlungsfähig und kreativ macht	▸ Theorie als Erklärungsfolie für Praxiserfahrungen nutzen	▸ Theorie als Vehikel für die Praxis ▸ Theorie wird durch Praxis legitimiert, Praxis ist für sich allein gültig	▸ die Theorie hat keinen Selbstzweck ▸ Erwartungshaltung an Theorie: Handlungsanleitungen für die Praxis
		VC	AN		
		▸ Theorie als Handwerkskoffer für Praxis, kreativer Umgang damit notwendig	▸ Theorie als spätere Legitimationsfigur der intuitiven Praxishandlung		

Als dritte Anforderung im SPP, mit der die Studierenden jeweils unterschiedlich umgehen, konnte die Relationierung von Theorie und Praxis rekonstruiert werden. Hierbei lässt sich der Typ *Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis* vom Typ *Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis* unterscheiden.

Der Relationierungstyp *Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis* wird von drei Untertypen konstituiert. Erstens lässt sich der Untertyp, *Theorie und Praxis als zwei sich gegenseitig bedingende Komponenten* nennen. Dieser begreift Praxis ohne Theorie als nicht fundiert im Sinne einer fehlenden Basis und Theorie ohne Praxis als leblos. Mit der Wahrnehmung, das eine könne nicht ohne das andere existieren, deutet diese vernetzende Sicht auf eine verschränkende Relationierung hin, bei der die jeweilige Eigenständigkeit erhalten bleibt. Dabei werden Theorie und Praxis auch nicht ausschließlich linear und institutionsbezogen den Bereichen Universität und Schule zugeordnet, sondern als Logiken, die institutionsübergreifend funktionieren. Der Untertyp *Theorie als Möglichkeitsschaffung in der Praxis*, lässt sich ebenfalls als vernetzend beschreiben. Die theoretische Grundlegung taucht darin als das auf, was in der Praxis maximal handlungsfähig und kreativ macht. Damit wird der Theorie ein vorbereitender Charakter zugeschrieben, der nicht von einer linearen Umsetzung von Theorie in Praxis

ausgeht, sondern die Theorie einerseits als generelle Bewusstseinsschaffung und andererseits als Pool von Handlungsstrategien wahrnimmt, den es jedoch stets in der Praxis am konkreten Fall anzupassen gilt. Die Theorie stellt damit für die Praxis eine Bezugsdimension der Weiterentwicklung dar, die sich beispielsweise, etwas unterschiedlich gelagert, in den Fällen Valerie Conradi und Jürgen Müller wiederfindet. Der Untertyp *Theorie als Erklärung bzw. Hilfe für die Praxis* beschreibt die Orientierung, die Theorie stelle die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Praxis dar. Im Unterschied zum vorangegangenen Untertyp bildet die Theorie hier aber weniger die vorab-Basis, sondern vielmehr die auf das Erleben der praktischen Situation folgende handlungsentlastete Erklärungssuche. Damit entsteht eher der Charakter der Verflechtung der Theorie und der Praxis, die verstärkt institutionell gedacht wird. Exemplarisch wird das am Fall Jakob Wagner und seiner Vorstellung davon deutlich, erst etwas praktisch zu erleben und es dann theoretisch zu besprechen, damit die Theorie für die eigenen Erfahrungen überhaupt anschlussfähig wird. Dabei umfasst diese Orientierung einerseits die fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Erklärung, und andererseits die generelle Legitimation der Praxis. Auch hier lässt sich das Bestimmungsverhältnis in beide Richtungen beschreiben.
Im zweiten Relationierungstyp *Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis* lässt sich der Untertyp *Theorie im Dienst der Praxis* vom Untertyp *Primat der Praxis* unterscheiden. Der Untertyp, der *Theorie im Dienst der Praxis* sieht, schreibt der Theorie und ganz explizit der Universität eine ausbildungsbezogene Funktion zu. Diese kontrastiert mit der Idee einer grundsätzlichen Bewusstseinsschaffung oder der Vorstellung einer unabhängigen Funktion der Theorie abseits der Praxis. Die Theorie kann über die Idee der Vorbereitungsfunktion für den Beruf hinausgehend als Vehikel genutzt werden, um der Praxis dienlich zu sein, wie es sich beispielsweise in Adrian Schusters Argumentation für das SPP wiederfindet. Die Theorie hat aber bezogen auf den Lehrer*innenberuf keine eigene Gültigkeit. Damit stehen Theorie und Praxis in einem asymmetrischen Verhältnis nebeneinander. Im Untertyp *Primat der Praxis* tritt die Theorie im Rahmen der universitären Ausbildung als wenig bis gar nicht sinnvoll auf, sobald ihr der direkte und konkrete Schulbezug fehlt. Die Fach- und teilweise auch die Erziehungswissenschaften können mit der wahrgenommenen Praxisnähe der Fachdidaktiken nicht mithalten und werden als wenig zutreffend abgetan, wie sich beispielsweise bei Franziska Hoppe zeigt. Dies manifestiert sich auch personenbezogen, indem Dozierende ohne schulpraktische Anbindung, als weniger legitime Ausbilder*innen erscheinen. Insgesamt bezeichnend für diesen Typ ist der stete Wunsch nach mehr Praxis und ein starkes Brauchbarkeits- und Nützlichkeitsargument, dem wenige der universitären Inhalte genügen. Gedankenexperimentell betrachtet ließe sich innerhalb dieses Relationierungstyps der kontrastierende Untertyp *Theorie bestimmt Praxis* konstruieren, der die Theorie als zentral betrachtet und die Praxis im Dienst der Theorie, gewissermaßen als ein Forschungsfeld, sieht. Dahinter würde eine Orientierung an Theorie stehen, für die Praxis lediglich zur Theorie(weiter-)entwicklung notwendig ist. Dass dieser Untertyp im SPP-Sample nicht auftaucht, lässt sich einerseits über den im Lehramt insgesamt stark ausgeprägten Fokus auf die Praxis (wie in 2.1 dargestellt) und insbesondere aus der Natur des Forschungsfeldes SPP, als freiwilliges Praxisprojekt, erklären.

8.3 Interview 2: Basistypik: Anforderungsbearbeitungstypen

Die Typologie findet in der Basistypik *Anforderungsbearbeitungstypen* ihren Ursprung. Bei dieser lassen sich mit der *Orientierung am Neuen* und der *Orientierung am Bekannten* zwei Typen auf der Ebene des Orientierungsrahmens im engeren Sinne unterschieden. Mit dem *Modus der Anforderungsbearbeitung* zeigt sich im Rahmen dieser Basistypik ein weiteres Ergebnis, welches

auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne liegt und über die methodologische Unterscheidung zwischen Habitus und Norm herausgearbeitet werden konnte. Dabei ließen sich drei Typen rekonstruieren: der Modus der Aktion, der Reaktion und des Erhalts.

Tab. 6: Basistypik 2: Anforderungsbearbeitungstypen (eigene Darstellung)

Typ (ORieS)	**Orientierung am Neuen**		**Orientierung am Bekannten**	
Typ (ORiwS)	**Modus Aktion** ▸ **Anforderung als Herausforderung**		**Modus Reaktion (auf Neues)** ▸ **Anforderung als Überforderung**	**Modus Erhalt (des Bekannten)** ▸ **Umdeutung der Anforderung**
Untertypen	**Anforderungen suchen**	**Anforderungen ausbalancieren**		
Fälle	JG	JW	AS, YR	FH, NV, AN
	▸ Krisen bedeuten Herausforderungen ▸ Orientierung am Meistern von Herausforderungen ▸ Umgang: Suche nach Anforderungen	▸ Neues wird angenommen und stets mit dem „Alten“ abgeglichen ▸ Schritt nach vorn ins Neue und auch Schritt „zurück“ sind legitim ▸ Umgang: Abwägen und Priorisieren	▸ Orientierung am Bekannten (Rollen, Strukturen, Situationen) ▸ Anforderungen werden als etwas überforderndes Neues wahrgenommen, das nicht zum Bekannten passt ▸ Umgang: Unterordnung	▸ Anforderungen werden umgedeutet, sodass sie zum Bekannten passen ▸ hypothetisch-stellvertretende Anforderungsbearbeitung über den Spiegel: die anderen hatten „Probleme“, wir aber nicht ▸ Umgang: Umdeutung
	JM	VC		
	▸ Neues als Möglichkeit zur Selbst-Optimierung ▸ Unwissen als Triebfeder ▸ Umgang: Suche nach Anforderungen	▸ Umgang: Abwägen und Priorisieren ▸ Anforderungsbearbeitung als Ausbalancieren eigener Ressourcen		

Der Typ *Orientierung am Neuen* geht mit dem Typ *Modus der Aktion* einher und nimmt Anforderungen als Herausforderungen wahr. Er gliedert sich in die zwei Untertypen *Anforderungen suchen* und *Anforderungen ausbalancieren*. Der Untertyp *Anforderungen suchen* nimmt Anforderungen als Herausforderungen wahr und sucht diese zur eigenen Weiterentwicklung aktiv auf. Dabei bietet die Orientierung am Neuen die Möglichkeit, sich aktiv mit dem auseinander- und für das einzusetzen, was man möchte. Dies kann sich sowohl gegenstands- als auch personenbezogen ausdrücken und führt zu einer aktiven und innovativen Bearbeitung neuer Situationen. Indem sich dieser Untertyp eher durch ein kämpferisches Durchhalten und Verändern der Situation auszeichnet, lässt er sich vom Untertyp *Anforderungen auszubalancieren* abgrenzen. Dieser nimmt Anforderungen ebenso als Herausforderungen wahr, versucht aber bei der Bearbeitung je nach Ressourcen immer aktiv zu entscheiden, ob und wenn ja in welchem Maße die Anforderung bearbeitet werden kann. Beiden Typen gemein ist die grundsätzliche

Orientierung am Neuen, welche sich in der Typik Zusammenarbeit insofern wiederfindet, als über die Orientierung an der Sache die neuen Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Blick geraten. Auch im Hinblick auf die Anforderung der Rollenkonstruktion findet sich die Orientierung am Neuen, indem, teilweise im Abgleich zu bekannten Rollen, neue Rollen konstruiert werden, wie etwa die des*der Forschenden oder des*der Dienstleistenden. Das Neue spiegelt sich auch in der Relationierung von Theorie und Praxis dieses Typs insofern wider, als innerhalb der verschiedenen Untertypen Theorien neue Impulse für die Praxis liefern und auch Praxis neue Relevanzsetzungen in der Theorie nach sich zieht. Dieser Typ begegnet den Anforderungen im SPP damit aktiv. Mit einer Orientierung am Neuen entsteht die Möglichkeit, das Neue zum Alten in Beziehung zu setzen und die damit verbundenen Anforderungen aktiv zu bearbeiten. Der Typ *Orientierung am Neuen im Modus der Aktion* zeichnet sich damit durch einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne aus, bei dem die Anforderungsbearbeitung zur Identitätsnorm wird.

Dazu kontrastiert der Typ *Orientierung am Bekannten*, der durch zwei Untertypen konstituiert wird, die verschiedene Modi der Anforderungsbearbeitung aufweisen: der *Modus der Reaktion*, der Anforderungen als Anlass zur Überforderung wahrnimmt und der *Modus des Erhalts*, der Anforderungen mit Umdeutung begegnet.

Für den Untertyp *Modus der Reaktion* bedeutet Bekanntes Sicherheit. Diese kann sich sowohl in Bezug auf Personen, als auch auf Situationen und Strukturen ausdrücken. Der Untertyp nimmt Neues und damit verbundene Anforderungen wahr und tendiert zur Reaktion der Berufung auf und Unterordnung unter bekannte Strukturen. Konkret zeigt sich dies in der Anforderung der Zusammenarbeit, in der die Orientierung an bekannten Betreuungsverhältnissen aufgerufen wird und als Reaktion auf die neue Anforderung der Gestaltung des Zusammenarbeitsverhältnisses übertragen wird. Die Gestaltung des Betreuungsverhältnisses wird im Modus der Reaktion dem Gegenüber überlassen, was von der Unterordnung bis hin zum Erleiden führt. Gleichzeitig versucht der Typ sich der Zusammenarbeit über gut funktionierende Sozialbeziehungen zu nähern, die bei ausbleibender Wertschätzung ebenfalls zur Unterordnung führen. Auch im Rahmen der Rollenkonstruktion zeigt sich die Orientierung am Bekannten, indem bereits in anderen Situationen eingenommene Rollen aufgerufen werden und sich die neue Rolle entlang dieser konstruiert. Praxis taucht bei diesem Typ als das aus der eigenen Schulzeit Bekannte auf, an welchem sich orientiert wird. Damit erhält die Theorie maximal eine zuarbeitende oder dienende Rolle. Neue theoretische Inhalte, die keinen direkten Bezug zur bekannten Praxis aufweisen, werden als nicht anschlussfähig zurückgewiesen. Insgesamt zeigt sich die Orientierung am Bekannten und der reaktive Modus der Anforderungsbearbeitung über alle Anforderungen hinweg als homolog. Dieser Typ zeichnet sich also durch einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne aus, bei dem im SPP wahrgenommene Normen spannungsreich zum Habitus in Bezug gesetzt werden.

Beim Untertyp *Modus des Erhalts* zeigt sich die Umdeutung von Anforderungen. Auch für diesen Untertyp ist das Bekannte die entscheidende Größe für die Auseinandersetzung mit Anforderungen. Im Vergleich zum Untertyp „Modus der Reaktion", zeigt sich hier jedoch das Fest- oder Erhalten des Bekannten und weniger die reaktive Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen Bekanntem und Neuem. Der Versuch geht stets in die Richtung, das Bekannte zu konservieren und das Neue abzuwehren, was im Modus des Erhalts oder der Umdeutung zu Bekanntem geschieht. Dies zeigt sich bezüglich der Typik Zusammenarbeit in Bezug auf bereits bekannte Partner*innen. Diesen kommen exklusive Rollen, von langjährigen Bekannten bis zu (besten) Freund*innen, zu und zeigen sich durch unbekannte Personen als nicht ersetz-

bar. Auch bezogen auf die Typik der Rollenkonstruktion lässt sich eine Orientierung an bereits bekannten Rollen rekonstruieren. Auch die im SPP für alle eher neu hinzukommende Fokussierung auf den Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird hier im Sinne einer Weitung oder einer Umdeutung auf den Bereich des Unterrichtens auf Bekanntes zurückgespiegelt. Der Typ richtet sich an einer hierarchischen Sicht aus, in der es stets gilt, die höchsterlangte Rolle zu konservieren. Dies zeigt sich im Versuch, die bereits erlangte (Vertretungs-)Lehrer*innenrolle gegen andere Rollen im SPP zu verteidigen und zu bewahren. Auch bezüglich der Theorie-Praxis-Relationierung orientiert sich dieser Untertyp am Bekannten, hier abgebildet durch die Schulpraxis, die sich insbesondere in der eigenen Handlungspraxis als Vertretungslehrkraft widerspiegelt. Die Theorie wird ausgeklammert und als wenig bis nicht brauchbar eingestuft, womit neue Impulse und ein kritischer Blick auf das Bekannte der Praxis ausgeklammert bzw. als nicht anschlussfähig und damit irrelevant umgedeutet werden. Damit lässt sich der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne hier als Umdeutung von Normen beschreiben.

8.4 Relationierung der Basistypiken

Bringt man die Basistypik I1 *Typen antizipierter Berufsverständnisse* und die Basistypik I2 *Anforderungsbearbeitungstypen* in einen Zusammenhang zeigt sich folgende Relation:

Tab. 7: Relationierung der Basistypiken (eigene Darstellung)

Basistypik 1 (ORieS)	**Fachorientierung**	**Sozialorientierung**	
Basistypik 2 (ORies) **(ORiwS)**	**Orientierung am Neuen** **im Modus der Aktion**	**Orientierung am Bekannten** **im Modus der Reaktion (auf Neues)**	**Orientierung am Bekannten** **im Modus des Erhalts (des Bekannten)**
Fälle	**JG, JM JW, VC**	**AS, YR**	**NV, FH, AN**

Es zeigt sich, dass die Fälle über beide Basistypiken hinweg zueinander in Bezug gesetzt werden können. Dabei hängt der Orientierungsrahmen im engeren Sinne *antizipiertes Berufsverständnis Fachorientierung* über alle Fälle hinweg mit dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne *Anforderungsbearbeitungstyp Orientierung am Neuen* sowie dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne *Modus der Aktion* zusammen. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne *antizipiertes Berufsverständnis Sozialorientierung* hängt über alle Fälle hinweg mit dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne *Anforderungsbearbeitungstyp Orientierung am Bekannten* zusammen und mit Blick auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne entweder mit dem *Modus der Reaktion* oder mit dem *Modus des Erhalts*. Damit differenziert der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne den Zusammenhang von *Sozialorientierung* und *Orientierung am Bekannten* noch einmal in zwei Typen aus.

Die Überschneidungen von *Fachorientierung* und *Orientierung an der Sache* bzw. *Sozialorientierung* und *Orientierung an der Person*, wie auch die in I1 sowie in I2 ausgewiesene Typik *Theorie und Praxis* weisen auf die Stabilität der Orientierungsrahmen im engeren Sinne hin, die sich über die (vergleichsweise kurze) Zeit der SPPs nicht zu verändern scheinen. Die Tatsache, dass sich der Modus der Anforderungsbearbeitung, wie in den Falldarstellungen und -portraits

deutlich wurde, bereits in Dimensionen in I1 zeigt, verweist darauf, dass er über die im SPP wahrgenommenen Anforderungen hinausgeht und die Stabilität des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne verdeutlicht. Damit weisen die Zusammenhänge auf methodologischer Ebene insgesamt auf die Stabilität der Orientierungsrahmen hin.

IV Diskussionsteil

Die im Empirieteil dargestellten Rekonstruktionsergebnisse sollen im Folgenden mit Blick auf die grundlagen- und gegenstandstheoretische Verortung dieser Arbeit diskutiert werden. In dieser Arbeit wurde nach studentischer Professionalisierung gefragt. Professionalisierung wurde dabei berufsbiographisch als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben und strukturtheoretisch als Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus dargestellt und strukturtheoretisch sowie habitustheoretisch gerahmt. Dahingehend sollen die Ergebnisse im Folgenden diskutiert werden. Zuerst werden die Erkenntnisse zu den Typen antizipierter Berufsverständnisse mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zum Studierendenhabitus und die Erkenntnisse zu den Anforderungsbearbeitungstypen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zu den Professionalisierungstypen diskutiert (9.). Anschließend werden die Erkenntnisse zu den Anforderungen im SPP entlang des Verständnisses von Professionalisierung als Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben diskutiert und zum Forschungsstand in Bezug gesetzt (10.). Am Schluss sollen weiterführende professionalisierungstheoretische Erkenntnisse dargestellt und diskutiert werden (11.). Dabei soll das Fachliche als der Gegenstand, das Dazwischen als der Ort und die Reflexion als der Modus von Professionalisierung beschrieben werden. Daraufhin schließt sich im nächsten Schritt das Fazit der Arbeit an.

9 Ergebnisse zum Studierendenhabitus und zu Professionalisierungstypen

9.1 Ergebnisse zum Studierendenhabitus

Die Ergebnisse aus I1 sollen im Folgenden mit Bezug zur habitustheoretischen Grundlegung dieser Arbeit und damit mit Blick auf die Wirkmächtigkeit des Habitus diskutiert werden. Die in der Typenbildung dargestellten Typen antizipierter Berufsverständnisse, *Fachorientierung* und *Sozialorientierung,* deuten auf verschieden ausgeprägte Feldhabitus hin, mit denen die jeweiligen Studierenden in die SPPs starten. Diese sollen im Folgenden in Relation zu den Ausführungen Helspers sowie Kramers und Pallesens zum Schüler*innen- bzw. Lehrer*innenhabitus gesetzt werden, um zu zeigen, dass sich die hier rekonstruierten antizipierten Berufsverständnisse als Studierendenhabitus zwischen diesen Konzepten verorten lassen.
Der Typ *Sozialorientierung*, der sich insgesamt dadurch beschreiben lässt, dass Schule als soziale Situation den ausschlaggebenden Faktor für die Berufswahl sowie den Kern des antizipierten Professionsverständnisses bildet, scheint keinen (starken) Bruch mit dem Schüler*innenhabitus zu erleben.
Der Untertyp *diffuser Sozialraum* konstruiert dabei sein antizipiertes Berufsverständnis als gradlinigen Anschluss an den Schüler*innenhabitus und beschreibt Schule als gemeinsamen Sozial- und Gesellschaftsort, der nicht am fachlich-inhaltlichen, sondern am sozialen Aspekt orientiert ist. Der „Schattenriss" (Helsper 2019, 50) des Schüler*innenhabitus scheint damit im Studierendendasein überrepräsentiert, während der Schattenriss des antizipierten Lehrer*innenhabitus (vgl. ebd., 54) kaum vorhanden bzw. durch Rollenüberlagerung im Schüler*innenhabitus aufzugehen scheint. Die Diffusität des Raumes Schule macht es schwierig, einen Kern zu bestimmen, entlang dessen die Ausbildung eines Professionsverständnisses verlaufen könnte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass für die Entwicklung eines Professionsverständnisses ein Bruch mit dem Schüler*innenhabitus notwendig ist, da durch eine ausschließliche Fokussierung des geselligen Miteinanders, die Komplexität der Lehrer*innenrolle ausgeblendet wird und in Anlehnung an Kramer und Pallesen (2018; 2019b), das eigene Verständnis eher auf der Ebene des Berufsverständnisses zu verorten wäre.
Der Untertyp *hierarchisch-strukturierter Sozialraum* ist, im Vergleich dazu, dadurch charakterisiert, dass er sich, in einigen Fällen schon während der eigenen Schulzeit, bereits als Lehrkraft entwirft. Damit zeigt sich der Schattenriss des Lehrer*innenhabitus in diesem Untertyp im Rahmen der eigenen Schulzeit als überausgeprägt. Die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft scheint die Selbstkonstruktion, bereits Lehrkraft zu sein, weiter zu verstärken, indem sie angenommene Rollengleichheit statt -irritation hervorbringt. Auch die Qualität des Sozialraumes unterscheidet sich bei diesem Typ insofern stark vom Untertyp *diffuser Sozialraum*, da hier eine klare Asymmetrie bis zur Hierarchie des Sozialen angenommen wird und weniger die spezifischen als die diffusen Anteile in den Vordergrund gestellt werden. Dies lässt Schule zu einem hierarchisch-strukturierten Sozialraum werden. Hierbei entsteht die asymmetrische Überordnung nicht durch einen Wissensvorsprung, der im strukturtheoretischen Sinne Grundlage für Lehren und Lernen bildet (vgl. Helsper 2016, 112), sondern durch eine Art generationaler bzw. altersbezogener übergeordneter Stellung. Diese starke Hierarchie und der Bezug auf familiäre

Strukturen werden im Untertyp *diffuser Sozialraum* nicht aufgerufen. Stattdessen werden die schulischen Akteur*innen im Konzept des schönen Sozialraum vergemeinschaftet.
Obgleich beide Untertypen die Gemeinsamkeit der Sozialorientierung aufweisen, zeigt sich mit Blick auf das Konstrukt des Schüler*innen- bzw. Lehrer*innenhabitus ein bedeutsamer Unterschied. Während der Untertyp *diffuser Sozialraum* auch während des Studiums im Schüler*innenhabitus verhaftet zu bleiben scheint, lässt sich beim Untertyp *hierarchisch-strukturierter Sozialraum* eine aus der Eigenwahrnehmung vorzeitige Einsozialisierung in den Lehrer*innenhabitus beobachten. Insgesamt wird Helspers (2019, 65) These deutlich, dass sich „Habitus und Feld [gegenseitig] stützen und stabilisieren". Der Untertyp *diffuser Sozialraum* geht davon aus, dass sich das Feld nicht ändert und man als Lehrkraft den als schön bewerteten Sozialraum Schule, der aus der Schüler*innenperspektive bekannt ist, wieder betreten kann. Der Untertyp *hierarchisch-strukturierter Sozialraum* geht insofern auch von einer Feldfortführung aus, als er bereits das Handlungsfeld Schule aus Lehrer*innenperspektive betreten zu haben meint und dies nun fortführen will. Der beschreibenden Funktion des Habitus gerecht werdend, sollen diese beiden Typen also als Formen von Studierendenhabitus beschrieben werden, wobei der eine als *Studierendenhabitus in Verhaftung im Schüler*innenhabitus* und der andere als *Studierendenhabitus in Antizipation des Lehrer*innenhabitus* benannt werden soll.
Der Typ *Fachorientierung* zeichnet sich dadurch aus, dass das Fach, was sich sowohl auf das Schulfach, als auch auf das studierte Fach und damit auf Fachwissenschaft und -didaktik bezieht, als Ausgangspunkt für die Berufswahl sowie als Kern des antizipierten Berufsverständnisses dient. Die Untertypen *Selbstbezug* und *Fremdbezug* gehen mit der Fachlichkeit im Adressat*innenbezug zwar unterschiedlich um, lassen sich durch die Orientierung am Fach aber beide vom Typ Sozialorientierung abgrenzen und sich demnach weder über den *Studierendenhabitus in Verhaftung im Schüler*innenhabitus* noch durch den *Studierendenhabitus in Antizipation des Lehrer*innenhabitus* beschreiben. Dadurch scheint sich der Typ *Fachorientierung* anders als die vorangegangenen Studierendenhabitus nicht an die beiden bekannten Feldhabitus Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus anzulehnen, sondern abseits davon Aufschluss über einen weiteren Studierendenhabitustyp geben zu können. Die Fokussierung auf das Fachliche scheint dabei abseits vom Schüler*innen-Sein und dem antizipierten Lehrer*innen-Sein eine Zwischenform möglich werden zu lassen, die einem noch-nicht-Lehrer*innenhabitus und einem nicht-mehr-Schüler*innenhabitus den Weg ebnet. Fachorientierung lässt sich damit als Merkmal eines dritten Studierendenhabitustyps *Einlassen in die Transition* beschreiben, der abseits der zwei bekannten Feldhabitus zu beschreiben vermag, was passiert, wenn Schüler*innen zu Lehrer*innen werden, bzw. wenn ein Schüler*innen- zum Lehrer*innenhabitus wird. Dies schließt an Helspers (2019, 56) Ausführungen zum Schüler*innenhabitus an, in denen er bemerkt, dass die Herausbildung eines Studierendenhabitus nicht nur durch einen Bezug zur Schulpraxis, sondern insbesondere durch die Anbahnung einer „forschenden, Erkenntnis überprüfenden Orientierung" geschehe, die eine zentrale Stellung zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus einnehme. Die hier vorliegenden empirischen Ergebnisse legen nahe, dass dies insbesondere dadurch geschieht, dass Studierende sich in fachliche Wissensbestände einarbeiten und diese als entstandenes und entstehendes Konstrukt im Sinne eines forschenden Blicks wahrzunehmen lernen. Sich auf das Studierenden-Dasein einzulassen, bedeutet damit, sich auf die neue Feldlogik der Fachorientierung einzulassen und so die Sozialorientierung des Raumes Schule weder im Schüler*innenhabitus zu konservieren, noch im antizipierten Lehrer*innenhabitus vorwegzunehmen. Diese Veränderung vom Schüler*innen-Dasein zum Lehrer*innen-Dasein über das Studierenden-Dasein bedeutet, sich in einen „krisenhaften Identitätsprozess" (Wenzl u. a. 2018, 2) zu begeben.

Anschließend an die Unterscheidung von Kramer und Pallesen zwischen beruflichem und professionellem Habitus gerät in Bezug auf die hier vorliegenden Ergebnisse die normative Frage in den Blick, inwiefern die drei Studierendenhabitustypen sich ebenso als (weniger) professionell bzw. (weniger) professionalisierungsförderlich beschreiben lassen. Kramer und Pallesen (2018, 47ff.; 2019b, 11f.) führen bei ihrer Unterscheidung zwischen professionellem und beruflichem Habitus u. a. das Merkmal „Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen" an. Damit lässt sich ein Bogen spannen, der die eigene fachliche Bildung als Kern der Professionalisierung beschreibt und das von Kramer und Pallesen genannte Merkmal eines professionellen Habitus anbahnt. Vor dieser normativen Folie soll der Studierendenhabitustyp *Einlassen in die Transition* als professioneller bzw. professionalisierungsförderlicher beschrieben werden.
Obgleich sich der Fokus auf das Soziale von Schule gerade vor den aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen als relevant beschreiben lässt, fehlt dem Typ *Sozialorientierung* der Kern, um den herum sich der Professionalisierungsprozess vollzieht. Um sich am Kern des Sozialen zu professionalisieren, müsste dieser eine klare Kontur und einen Bruch zu, statt eine Weiterführung von bekannten diffusen oder hierarchischen Sozialbeziehungen aufweisen. Bei einer entsprechenden Orientierung am Sozialen müsste sich aus strukturtheoretischer Perspektive mit dem Fokus auf die Wissensvermittlung (vgl. Oevermann 1996, 145) die Frage anschließen, ob sich dieses eher einem Professionsverständnis als Sozialarbeiter*in nähern würde (vgl. Kramer & Pallesen, 2018, 47ff.; 2019b, 11f.). Der Studierendenhabitustyp *Verhaftung im Schüler*innenhabitus* und der Studierendenhabitustyp *antizipierter Lehrer*innenhabitus* sollen damit vor dieser normativen professionstheoretischen Folie (vgl. Bohnsack 2020, 8) als weniger professionell bzw. professionalisierungsförderlich beschrieben werden. Dass dieser Typ über die Fälle hinweg mit einer theorieaversiven Haltung zusammenhängt, unterstreicht die Schlussfolgerung, Studierende würden „‚mehr Praxis' [fordern], weil sie sich mit der Bildung einer studentischen Identität schwertun" (Wenzl u. a. 2018, 2).

Tab. 8: Studierendenhabitus (eigene Darstellung)

Studierendenhabitus-Typ 1 Einlassung in die Transition	**Studierendenhabitus-Typ 2 Verhaftung im Schüler*innen-habitus**	**Studierendenhabitus-Typ 3 antizipierter Lehrer*innen-habitus**
eher professionalisierungsförderlich	weniger professionalisiserungsförderlich	weniger professionalisiserungsförderlich
einlassend	rückverweisend	hervorholend

Ähnliche Grundtypen lassen sich in zwei weiteren Studien finden. Die Ergebnisse Hericks zu Berufseinsteigenden setzen der Beziehungsgestaltung die eigene (fachliche) Weiterentwicklung des Unterrichts entgegen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011, 27). Die Ergebnisse der KomBest-Studie unterscheiden im Erfahrungsraum „unterrichtsbezogene Interaktion" den „Vermittlungs-" und den „Fürsorgebezug" (Hericks, Sotzek u. a. 2018, 71). Dies wirft die Frage auf, ob sich die im Berufseinstieg zeigenden Typen bereits im Studium konstituieren bzw. auf die eigene Biographie und das Wirken bestimmter Feldhabitus (so beispielsweise auf den Schüler*innenhabitus) zurückzuführen sind und unterstreicht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus. Wäre dies der Fall, dann würden sich die Studierendenhabitus *Verhaftung im Schüler*innenhabitus* und *Antizipierter Lehrer*innenhabitus* (d. h. der Typ Sozialorientierung) im Berufseinstieg im Typ „Fürsorgebezug" manifestie-

ren. Währenddessen würde sich der Studierendenhabitustyp *Einlassen in die Transition* (d. h. der Typ Fachorientierung) im Berufseinstieg im Typ „Vermittlungsbezug" wiederfinden. Um dieser Frage nachzugehen, wäre ein weitreichendes längsschnittliches Forschungsdesign, ähnlich Helspers (2019) Studien zum Schüler*innenhabitus notwendig, welches Schüler*innen-, Studierenden- und Berufseinsteiger*innenbiographien im Längsschnitt rekonstruieren würde. Eine solche Studie könnte darüber hinaus die Studierendenhabitus in Beziehung zu Helspers rekonstruierten Schüler*innenhabitus setzen.

Letztlich soll der im Rahmen der Auswertung angesprochene Zusammenhang zwischen dem Grundschullehramt und der Sozialorientierung diskutiert werden. Auf einen generellen Zusammenhang zwischen „Lehramtsstudiengang und Berufswahlmotivation" weisen auch Blömeke u. a. (2006, 183) hin. Der rekonstruktive Charakter dieser Arbeit und damit der Blick auf das handlungsleitende Wissen der Akteur*innen kann diesen Zusammenhang auf einer Ebene, die über Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Motivzuschreibungen hinausgeht, beleuchten. Da mit diesem Sample und dem Erhebungskontext keine dokumentarische soziogenetische Typenbildung geleistet werden konnte, können im Rahmen einer soziogenetischen Spurensuche Zusammenhänge nur vorsichtig dargestellt werden. Ein Abgleich der Fälle mit den zugehörigen Lehramtsstudiengängen macht deutlich, dass die Grundschullehramtsstudierenden ausschließlich in den Typ Sozialorientierung fallen, während der Großteil der Gymnasium/Oberschul-Lehramtsstudierenden den Typ Fachorientierung konstituiert. Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Ergebnissen der KomBest-Studie, in der die „Untertypik Fürsorgebezug" verstärkt bei Lehrkräften der Primarstufe rekonstruiert werden konnte (Hericks, Sotzek u. a. 2018, 77). Gleichzeitig verdeutlicht der Fall Adrian Schuster jedoch, dass eine subsumtionslogische Zuordnung von Lehramtsstudiengang und Berufswahlmotivation nicht funktioniert, da er als Gymnasium/Oberschul-Lehramtsstudierender den Bereich der Sozialorientierung mit konstituiert. Um weitere Einsichten zur Frage zu erhalten, wie bzw. wodurch die Sozial- bzw. Fachorientierung entstehen, müsste eine vollständige soziogenetische Typenbildung anschließen.

9.2 Ergebnisse zu Professionalisierungstypen

Aus den drei Modi der Anforderungsbearbeitung auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und den zwei Typen der Anforderungsbearbeitung auf der Ebene des Orientierungsrahmens im engeren Sinne lassen sich drei Professionalisierungstypen herausarbeiten, die im Folgenden mit Blick auf das dieser Arbeit grundgelegte Verständnis von Professionalisierung diskutiert werden sollen.

Im Sinne der berufsbiographischen Professionsforschung zeichnet sich der Typ *Orientierung am Neuen im Modus der Aktion* entlang der Definition von Professionalisierung durch das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben und damit durch ein hohes Professionalisierungspotential aus. Während der Untertyp *Anforderungen suchen* damit stets eine Bewältigung der Herausforderungen anstrebt, nimmt der Untertyp *Anforderungen ausbalancieren* die eigenen Ressourcen verstärkt in den Blick und wägt Anforderungen und deren Bewältigbarkeit gegeneinander ab. Es handelt sich hierbei um ein bewusstes Priorisieren, was auch ein Aussortieren oder Zurückstellen einer Anforderung zur Folge haben kann. Bezüglich des Professionalisierungspotentials dieses Typs soll Peters (2000, 23) Argumentation angeführt werden, dass „sich Lehrer*innen nicht konstant mit dem Durchbrechen ihrer Routinen beschäftigen können", da sie dadurch an Handlungsfähigkeit verlieren. Auch im Rahmen der KomBest-Typologie (vgl. Hericks, Sotzek u. a. 2018, 76) wird dem Abwägen von Anforderungen bzw. dem Aushandeln von Normen ein Professionalisierungspotential zugesprochen. Damit lässt sich der Typ, der

Anforderungen ausbalanciert, ebenfalls als professionalisierungsförderlich bewerten. Insgesamt eint diese Untertypen ihre aktive Bearbeitung einer Anforderung, welches sich bei einigen Fällen bereits auf habitueller Ebene, bei anderen auf der Ebene der Identitätsnormen verorten lässt. Bei der Beschreibung des Lehrer*innenhabitus sprechen Kramer und Pallesen unter Rückbezug auf Wernet ebenfalls davon, dass sich der Lehrer*innenhabitus durch eine „spezifische Struktur der Problemlösung charakterisieren lässt" (Wernet 2009, 58 in: Kramer & Pallesen 2018, 43). Auch Košinár (2014b, 41) schreibt dem von ihr rekonstruierten Typ „entwicklungsbezogenes Professionsverständnis" die Fähigkeit zur „aktive[n] Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses" zu. Damit deutet der hier vorliegende Professionalisierungstyp bereits auf die Entwicklung eines professionellen, nicht bloß eines beruflichen Habitus hin. Der Typ *Aktion* kommt zudem den Überlegungen Niestradts und Rickens (vgl. 2014, 113) zu einem Transformationshabitus nahe, da er, unabhängig von den wirkenden Feldlogiken, durch seine Beschaffenheit ein hohes Professionalisierungspotential aufweist. Er zeichnet sich damit durch einen insgesamt professionalisierungsförderlichen Habitus aus bzw. dadurch, dass die aktive Anforderungsbearbeitung für diesen Typ eine Identitätsnorm darstellt. Dadurch werden Anforderungen aktiv gesucht bzw. angenommen, wodurch sich der Typ über die stete Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben professionalisiert.

Im Kontrast dazu sieht der Typ *Orientierung am Bekannten und Umgang mit Neuem im Modus der Reaktion* Anforderungen als Anlass zur Überforderung, welche eine reaktive Handlungsanforderung an ihn stellt, die sich zum Beispiel in Form von Unterordnung ausdrückt. Im starken Kontrast zum *Aktionstyp* geht der *Reaktionstyp* nicht aktiv voran und nimmt sich der Herausforderung an, sondern passt sich reaktiv an diejenigen Akteur*innen an, die die Anforderung aktiv angehen bzw. Sicherheit oder Routine symbolisieren. Mit Blick auf das Professionalisierungspotential dieses Typs zeigt sich, dass er die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben zwar durchaus wahrnimmt, sie aber nicht aktiv, sondern reaktiv bearbeitet. Im Kontrast zum *Aktionstyp* scheint der *Reaktionstyp* damit im Rahmen des Entwicklungsaufgabenmodells geringeres Professionalisierungspotential aufzuweisen. Um das Professionalisierungspotential dieses Typen jedoch näher bestimmen zu können, soll auf die Überlegungen zur Habitustransformation durch eine Habitus-Norm- oder Habitus-Feld-Differenz zurückverwiesen werden (vgl. Hericks, Sotzek u. a. 2018; Kramer 2013, 19), die methodisch-methodologisch durch die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode beschreibbar werden (vgl. Bohnsack 2014a, 37). Damit rücken, bezogen auf den *Reaktionstyp*, die Orientierungsschemata und darin insbesondere die Normen in den Blick (vgl. Bohnsack 2017, 54f.). Ähnlich der Ergebnisse des KomBest-Projektes, das zeigen konnte, dass Normen im jeweiligen „Medium des Habitus [und damit unterschiedlich] wahrgenommen, d. h. durch dessen Struktur gerahmt, integriert oder gebrochen werden" (Sotzek u. a. 2017, 319), lassen sich die Anforderungen im SPP als feldspezifische Normen begreifen. Diese stehen für den *Reaktionstyp* diskrepant zur „Logik der Praxis" (ebd.). Die Annahme, dass Irritationen oder Krisen das Potential zur Entstehung von Neuem und damit zur Professionalisierung haben, macht das Professionalisierungspotential dieses Typs aus. Laut KomBest ist dies jedoch nur dann der Fall, wenn es von einem wiederholten oder anhaltenden hohen Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm oder auch zwischen zwei Nomen gekennzeichnet ist (siehe dazu: Liegmann & Rachebäumer 2019). Der *Reaktionstyp* kann also durch die Wahrnehmung von Anforderungen im Sinne von Institutionsnormen, die sich spannungsreich zu seinem Habitus verhalten, in ein produktives Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm geraten und erinnert damit an

Kramers Typ (2013, 27f.) des „wachsenden Transformationsdrucks". Zwar scheint die kurze Dauer des SPPs in diesem Zusammenhang hinderlich, gleichwohl soll mit der Grundidee des berufsbiographischen Ansatzes argumentiert werden, dass ähnlich der Diskussion um eine konstante Anbahnung einer reflexiven Haltung auch hier eine systematische Irritation des Habitus professionalisierungsförderlich wäre. Neben anderen Praxisphasen, bei denen „Studierende [...] mit einer Vielzahl und Vielfalt berufsfeldbezogener Normen in Kontakt kommen" (Leonhard & Lüthi 2018, 197), könnte sich ein SPP als potentiell irritations- und damit professionalisierungsförderliche Phase darstellen.
Das Professionalisierungspotential des Typs *Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts* zeichnet sich durch die Schwierigkeit aus, dass die Anforderungen im SPP insofern nicht zur Bearbeitung führen, als dieser Typ sie zu anderen Anforderungen umdeutet. Hericks und Keller-Schneider (2011, 23) argumentieren, dass bei der Wahrnehmung der Anforderung die Frage beantwortet werden müsse, ob ausreichend Ressourcen zur Verfügung stünden, um eine Anforderung als Herausforderung wahrzunehmen. Sollte dies nicht der Fall sein, so würde die Anforderung „zurückgewiesen, umgedeutet oder verdrängt" (Hericks & Keller-Schneider 2012, 46). Mit Blick auf diese Daten scheint es einen Unterschied zu machen, ob die Anforderung als solche wahrgenommen, ihre Bearbeitung jedoch zurückgestellt wird (Untertyp *Anforderungen ausbalancieren*), ‚nur' reaktiv geschieht (*Reaktionstyp*) oder aber, ob die Anforderung direkt in etwas anderes Bearbeitbares umgedeutet wird und damit ihren originären Anforderungscharakter verliert (*Umdeutungstyp*). Der dieser Arbeit zugrunde liegenden Grundlagentheorie des impliziten Wissens folgend, soll an dieser Stelle problematisiert werden, inwiefern sich die Mechanismen des Zurückweisens, Umdeutens und Verdrängens auf explizit zugänglicher oder auf handlungsleitender Ebene befinden und damit, inwiefern dieser Typ nicht einfach eine andere Anforderung wahrnimmt. Werden die Anforderungen, wie im folgenden Kapitel, als Entwicklungsaufgaben gedeutet, so kann mit Verweis auf deren „unhintergehbar[en]" (Hericks 2006, 60) Charakter argumentiert werden, dass alle Typen sie innerhalb dieser Phase wahrnehmen. Dass dies auch beim Typ *Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts* der Fall ist, wird deutlich, da dieser die Anforderung entweder im Sinne einer stellvertretenden oder hypothetischen Bearbeitung als Anforderung anderer Akteur*innen wahrnimmt. So wird beispielsweise die Bedeutsamkeit einer Anforderung für ein anderes SPP-Team hypothetisch wahrgenommen und damit stellvertretend thematisiert. Die eigene Situation wird aber als größtenteils krisen- und damit anforderungsfrei beschrieben. Im Anschluss an das Entwicklungsaufgabenmodell liegt das Professionalisierungsproblem dieses Typs darin, dass die Anforderung durch die Umdeutung einen anderen Charakter erhält. Aufgrund der Abwesenheit der Spannungs- oder Kontingenzerfahrung ist das dem Typ inhärente Professionalisierungspotential geringer als das der anderen Typen. Auch hier lässt sich an die KomBest-Typologie anschließen. Dem dort rekonstruierten konsolidierenden Modus wird ebenfalls geringeres Professionalisierungspotential zugesprochen, wenn dieser „[i]ns Extrem einer einseitigen Verweigerungshaltung ausgedehnt [wird]" (Hericks, Sotzek u. a. 2018, 76). Diese Verweigerungshaltung als etwas Implizites betrachtet, macht das Professionalisierungsproblem dieses Typs deutlich und stellt die Wahrnehmung der Anforderung als Hauptproblem heraus. Auch Combe und Gebhard (2009, 553) machen unter Rückbezug auf Waldenfels darauf aufmerksam, dass ein „Sperren" verhindere, dass „man sich der irritierenden Situation überhaupt aussetze[.]". Fraefel (vgl. 2017, 59) beschreibt im Zuge seiner Ausführungen zu Reflexionsprozessen die Problemsensitivität als elementar für den Reflexionsprozess und

argumentiert, dass dieses Wahrnehmen nicht immer gegeben sei. Dieses Sperren bzw. die (Un-)Fähigkeit der Problemsensitivität bildet damit das Professionalisierungsproblem dieses Typs.
Insgesamt weisen die drei Professionlisierungstypen *Aktion*, *Reaktion* und *Erhalt* Ähnlichkeiten zu Combe und Gebhards (2009, 553) Typen bezüglich des Umgangs mit Erfahrungskrisen auf, bei dem sie das „passive[.] Erleiden[.]" von dem „aktiven [...] sich-Aussetzen[.]" und vom sich-„Sperren" bei der Krisenbearbeitung unterscheiden und weisen ein unterschiedliches Professionalisierungspotential auf. Dementsprechend ergeben sich je nach Typ unterschiedliche Professionalisierungsimplikationen.

Tab. 9: Professionalisierungstypen mit Bezug auf Reflexion (eigene Darstellung)

Professionalisierungstyp 1		**Professionalisierungstyp 2**		**Professionalisierungstyp 3**
Orientierung am Neuen im Modus der Aktion	Reflexion	Orientierung am Bekannten und Wahrnehmung des Neuen im Modus der Reaktion	Reflexion	Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts
Habituelle Ebene (oder Identitätsnorm) „entwicklungsbezogenes Professionsverständnis" (Košinár 2014b, 37) „Transformationshabitus" (Niestadt & Ricken 2014, 113)		**Spannung Habitus und (Institutions-)Norm** „Typ des wachsenden Transformationsdrucks" (Kramer 2013, 27f.)		**Umdeutung der Normen** Verhältnis von Anforderungswahrnehmung und Umdeutung (vgl. Keller-Schneider 2010)

Der *Aktionstyp* benötigt damit gezielt Angebote wie beispielsweise das SPP, welche Anforderungen an ihn stellen und ihn in einen Wahrnehmungs- und Bearbeitungsprozess bringen. Die professionalisierungsförderliche Natur einer Orientierung am Neuen weist einen Anschluss an die professionstheoretische Grundlegung nach Oevermann (vgl. 1991, 314) auf, indem Professionalisierung hierbei als Entstehen von Neuem durch Krisen gedacht wird. Der *Reaktionstyp* müsste in Praxisformaten in ein andauerndes und intensives Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm gebracht werden und in der Bearbeitung dieser Spannung Unterstützung in Form von (angeleiteten) Reflexionsprozessen erfahren. Als besonders herausfordernd bezüglich der Professionalisierungsprozesse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erweist sich der Typ *Erhalt*. Dieser müsste bei der Wahrnehmung von Anforderungen durch das Aufbrechen des „Sperrens" (Combe & Gebhard 2009, 553) durch Problemsensibilität (vgl. Fraefel 2017, 59) unterstützt werden. „Vermieden wird also nicht die Irritation (das geht in der Regel nämlich nicht), sondern die Beschäftigung damit, also die Reflexion derselben" (Combe & Gebhard 2009, 554). Somit kann diese Sensibilisierung nicht anders als im Modus der Reflexion geschehen, welche sich als Bedingung sowie als Grundlage zeigt.

9.3 Zusammenhang Studierendenhabitus und Professionalisierungstypen

Im Folgenden soll die Relationierung der Basistypiken und damit der Zusammenhang von Studierendenhabitus und Professionalisierungstypen diskutiert werden.

Tab. 10: Professionalisierungstypen mit Bezug auf Reflexion und Fachlichkeit (eigene Darstellung)

Professionalisierungstyp 1		**Professionalisierungstyp 2**		**Professionalisierungstyp 3**
Fachorientierung		Sozialorientierung		Sozialorientierung
Orientierung am Neuen im Modus der Aktion	Reflexion Fachlichkeit	Orientierung am Bekannten und Wahrnehmung des Neuen im Modus der Reaktion	Reflexion Fachlichkeit	Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts
Habituelle Ebene (oder Identitätsnorm) „entwicklungsbezogenes Professionsverständnis" (Košinár 2014b, 37) „Transformationshabitus" (Niestadt &Ricken 2014, 113)		**Spannung Habitus und (Institutions-)Norm** „Typ des wachsenden Transformationsdrucks" (Kramer 2013, 27f.)		**Umdeutung der Normen** Verhältnis von Anforderungswahrnehmung und Umdeutung (vgl. Keller-Schneider 2010)

Durch die Relationierung lässt sich der Professionalisierungstyp 1 nicht nur durch die Art der *Anforderungsbearbeitung im Modus der Aktion*, sondern auch durch die *Fachorientierung* beschreiben. Der Studierendenhabitus *Einlassen in die Transition* lässt sich ebenso nicht nur über die *Fachorientierung*, sondern auch über den *Anforderungsbearbeitung im Modus der Aktion* beschreiben. Professionalisierungstyp 2 und der Studierendenhabitus Verhaftung im Schüler*innenhabitus konstituieren sich entsprechend aus der *Anforderungsbearbeitung im Modus der Reaktion* und dem antizipierten Berufsverständnis der *Sozialorientierung*. Der Professionalisierungstyp 3 und der Studierendenhabitus des *antizipierten Lehrer*innenhabitus* wird ebenfalls weiter ausdifferenziert, insofern als die *Anforderungsbearbeitung im Modus der Umdeutung* mit dem antizipierten Berufsverständnis der *Sozialorientierung* zusammenhängt. Grundsätzlich wird deutlich, dass der Studierendenhabitus im Zusammenhang zur Art und Weise, wie Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und bearbeitet werden, d. h. zum Professionalisierungstyp steht. Ähnlich zeigt sich dies in Hericks (vgl. 2006, 76f.) Studien zu Berufseinsteigenden.

Geht man weiter von dem höheren Professionalisierungspotential des aktiven Modus und vom Zusammenhang zwischen diesem und der Orientierung an Fachlichkeit aus, dann lässt sich der studentische Professionalisierungsprozess, wie in obiger Graphik verdeutlicht, in Richtung des Professionalisierungstyps 1 beschreiben. Damit wird die Orientierung an Fachlichkeit zur normativen Setzung studentischer Professionalisierung. In diesem Sinne braucht der Professionalisierungstyp 2 im Studium fachliche Anforderungen, die eine dauerhafte und hohe Spannung zwischen der habituellen Orientierung an Bekanntem und den relevant werdenden Anforderungen auslösen. Wie bereits angesprochen, bedarf es der Unterstützung dieses Typs in Form von angeleiteter Reflexion, um eine reflexive Haltung anzubahnen. Der Professionalisierungstyp 3 bedarf ebenfalls fachlicher Anforderungen, jedoch ist durch die umdeutende Wahrnehmung der Anforderungen im ersten Schritt eine Sensibilisierung für Anforderungen notwendig (vgl. Fraefel 2017, 59). Während der Professionalisierungstyp 2 mit angeleiteten Reflexionsimpulsen unterstützt werden muss, muss für den Professionalisierungstyp 3 die Spannung zwischen Habitus und Norm überhaupt erst entstehen. Das daraus resultierende geringere Professionalisierungspotential des Typs 3 lässt sich neben dem Modus der Anforderungsbearbeitung auch mit der Verschiedenheit des Studierendenhabitus erklären. Der Studierendenhabitus *Verhaftung im*

*Schüler*innenhabitus* erlebt im SPP das Irritationsmoment der nicht-Anschlussfähigkeit des Schüler*innenhabitus, wodurch eine Spannung entsteht. Im Gegensatz dazu geht der Studierendenhabitus *antizipierter Lehrer*innenhabitus* mit der vorgezogenen Selbstzuschreibung als Lehrkraft in die SPP-Situation und deutet die Anforderungen der Feldlogiken zum Erhalt der rollenbezogenen Selbstzuschreibung um und erfährt so weniger Irritationen.
Mit einem vorsichtigen soziogenetischen Blick scheint es weiterführend von Interesse, inwiefern ein Zusammenfallen des Studierendenhabitus *antizipierter Lehrer*innenhabitus* mit einer verfrühten Einsozialisierung in das Lehrer*in-Sein im Rahmen einer Vertretungslehrer*innenstelle weniger professionalisierend oder sogar deprofessionalisierend wirken kann. In diesem Zusammenhang diskutieren Hericks und Keller-Schneider (vgl. 2014, 386) bereits die Ausweitung der Praxisphasen als Schritt eines vorgezogenen Berufseinstiegs. Was die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft betrifft, unterstreichen die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit die Kritik Hericks (2006, 37), dass die „liberale Phase" des Studiums entfällt, wenn es zu einer verfrühten Anpassung an die Praxis kommt, indem die „Handlungszwänge der Schule zum Maßstab […] der [e]rsten Phase gemacht [werden]". Dass dies nicht generell der Fall ist, sondern entlang der Studierendenhabitustypen variiert, zeigen z. B. die Einzelfallunterschiede zwischen Franziska Hoppe und Jakob Wagner, die beide als Vertretungslehrkraft arbeiten, aber unterschiedliche Professionalisierungstypen darstellen. Damit lässt sich der deprofessionalisierende Effekt dann vermuten, wenn der Professionalisierungstyp 3 mit dem Studierendenhabitus *antizipierter Lehrer*innenhabitus* verfrüht in die Handlungspraxis als Lehrkraft einsozialisiert wird. Da diese Zusammenhänge nur auf Einzelfällen basieren, bilden diese Schlussfolgerungen eine Hypothese, die es in nachfolgenden Studien zu prüfen gilt. Gleichwohl finden sich bereits ähnliche Hinweise in den Ergebnissen von Hericks, Keller-Schneider und Meseth. Sie merken an, dass die Studierenden, die zur Vertretung in Schulen eingesetzt werden, fachlich noch nicht das Ende ihrer Ausbildung erreich haben und verweisen auf eine „de-professionalisierende Wirkung" (Hericks u. a. 2020, 10).
Die soziogenetische Spurensuche hat außerdem die Tendenz aufgezeigt, dass sich Studierende des Grundschullehramtes hauptsächlich im Typ Sozialorientierung wiederfinden. Dies wirft die Frage auf, inwiefern in diesem Lehramt insgesamt eine weniger ausgeprägte Orientierung an Fachlichkeit fokussiert wird. Das Professionalisierungspotential läge demnach in einer verstärkten fachlichen Fokussierung. Auf diesen Zusammenhang weist auch Terhart (vgl. 2009, 431) hin, der schlussfolgert, es gäbe einen Unterschied in der fachlichen Verortung von Gymnasiallehrkräften und Grundschullehrkräften bzw. -studierenden. Bei ersteren, so Terhart (ebd.), würden die studierten Fachwissenschaften „sehr stark zur beruflichen Identitätsbildung beitragen". Die hier vorliegenden empirischen Ergebnisse unterstreichen den aufgemachten Unterschied, zeigen jedoch auch deutlich auf, dass dies als eine mögliche, im Rahmen dieser Arbeit nicht methodisch herausgearbeitete, soziogenetische Kategorie zu betrachten sein muss und nicht als einzige Differenzlinie, was Fälle wie Adrian Schuster unterstreichen.
Insgesamt zeigt sich, dass die Ausweitung von Praxisphasen daher nicht für jeden Professionalisierungstyp (gleichsam) professionalisierungsförderlich wirkt. Wie Hascher (vgl. 2011, 10) es bereits für das Praxissemester herausstellt, kann die Wirksamkeit von Praxisphasen für die Professionalisierung nicht ohne Weiteres angenommen werden. Jene Phasen könnten, so Hascher (ebd.), sogar der Professionalisierung zuwiderlaufen. König und Rothland (2018, 1) weisen sogar darauf hin, dass „[d]ie Bilanz einschlägiger Forschung verdeutlicht, dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika nicht automatisch zu einer verbesserten Entwicklung angehender Lehrkräfte führt, sondern eher die Adaption von Studierenden an die Schulpraxis

bewirkt". Damit wäre eine unbegleitete Schulpraxis insgesamt, und eine unbegleitete Tätigkeit als Vertretungslehrkraft im Besonderen, aus professionalisierungstheoretischer Perspektive höchst fraglich und verstärke eher die Entwicklung des Theorie-Praxis-Problems zu einem Theorie-Problem. Auch die SPPs müssten sich dann der Kritik Neuwegs (vgl. 2018b, 149) stellen, dass eben dieser Praxisbezug das Studium eher zu einer Art Berufsvorbereitung mache und dass das Professionalisierungspotential in der Distanz zur Praxis liege. Damit wäre die Abkehr von einer Kultur der Einlassung der logische Schritt. Die Anforderung an die Lehrer*innenbildung, sich den gegebenen kontextuellen Herausforderungen anzupassen, verweist jedoch auf die Notwendigkeit der Einbindung von Praxisphasen. Nur indem das Potential der Praxis gesehen wird, welches sie durch die implizierten Anforderungen innehat und welches insbesondere im Professionalisierungstyp 1 herauskommt, kann ihr spezifisches Potential genutzt werden. Es muss daher um eine kritische gegenseitige Betrachtung von Theorie und Praxis gehen, die jeweils ein sich Einlassen in diese Perspektive fordert. Darin würde sich die professionalisierungstheoretische Implikation der Strukturtheorie nach einem doppelten Habitus widerspiegeln. Damit soll hier für eine klare Trennung der Logiken nach Neuweg einerseits, und ein zeitliches in einander-Weben andererseits plädiert werden. Es müssen also von den Studierenden Fähigkeiten erworben werden, damit sie den Kulturen- bzw. Logikwechsel in zeitlich schnell aufeinander folgenden Phasen durchführen können, welche nur die Reflexionsfähigkeit sein kann.

10 Erkenntnisse zu studentischen Entwicklungsaufgaben

Im Rahmen des zweiten Teils des Erkenntnisinteresses wurde studentische Professionalisierung als das Wahrnehmen und Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben gerahmt. Zur theoretischen Diskussion werden die drei im Rahmen des SPPs relevant gewordenen Anforderungen *Zusammenarbeit*, *Rollenkonstruktion* und *Theorie-Praxis-Relationierung* als Entwicklungsaufgaben gerahmt, da sie über alle Fälle gesehen als objektive Anforderungen und innerhalb der Fälle als subjektiv bedeutsam betrachtet werden können (vgl. Hericks & Spörlein 2001, 35). Die Ergebnisse werden im Folgenden theoretisch diskutiert, um das eingangs entwickelte Modell studentischer Entwicklungsaufgaben schließlich weiterzuentwickeln.

10.1 Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit

Die Anforderung der Zusammenarbeit lässt sich als Entwicklungsaufgabe im Anschluss an den Forschungsstand in der von Kunze (2012, 29) formulierten Vorstufe der Entwicklungsaufgabe Kooperation „Bildungswesen und Schule" und in der Forderung nach „Kooperation und Kollegialität" diskutieren (Schratz u. a. 2008, 132f.). Die Ergebnisse dieser Arbeit schließen hieran an und beleuchten diese Entwicklungsaufgabe durch die Orientierung an der Person und die Orientierung an der Sache in Form einer inneren Ausdifferenzierung.

Tab. 11: Zusammenarbeitstypen (eigene Darstellung)

Typ	Orientierung an der Sache		Orientierung an der Person	
Untertypen	Zusammenarbeit als autonome Arbeitsteilung	Zusammenarbeit als Auseinandersetzung	Zusammenarbeit als geselliges Miteinander	Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander

Bei dem Typ *Orientierung an der Sache* ist die Sache stets Entscheidungs- und Legitimationsgrundlage. In beiden Untertypen lässt sich Zusammenarbeit mit Blick auf zu klärende und sich teilweise überlagernde „Zuständigkeiten" (Idel 2016, 27) beschreiben. Der Untertyp *Zusammenarbeit als autonome Arbeitsteilung* löst diese Ungeklärtheit durch Aufteilung und Expert*innen(-teams). Hierbei zeigt sich, dass Kooperation nicht nur einen Potentialcharakter aufweist, sondern durchaus „voraussetzungsreich" ist (Idel 2014, 8) und somit auch „ein Problem, eine Herausforderung und eine Zumutung sein" kann (Idel 2018, 48). Die von Lortie (1972; 1975) herausgearbeitete Struktur des Autonomie-Paritätsmuster bildet ein Erklärungsmuster dieser Herausforderung und erweist sich bezogen auf diesen Untertyp als erklärungsstark. Lortie (vgl. ebd.) geht davon aus, dass Lehrkräfte von drei Aspekten beeinflusst werden. Sie beanspruchen erstens ein hohes Maß an Autonomie, seien zweitens gleichberechtigt und würden drittens die Einmischung von außen als unerwünscht wahrnehmen. Die von Idel (vgl. 2018, 48) daran anknüpfend vorgenommene Unterscheidung zwischen Handlungs- und Gestaltungsautonomie differenziert das Handlungsmuster dieses Untertyps weiter aus. Anhand der Aufgabenteilung, die einerseits im Studierendenteam und andererseits zwischen Studierendenteam und Lehrkraft vorgenommen wird, kann die eigene Handlungsautonomie aufrechterhalten werden und es wird lediglich ein Teil der Gestaltungsautonomie abgegeben. Auch die Überlegungen Idels zur differenzsensiblen Kollegialität sind anschlussfähig. „Auf diese Weise kollegial zu sein bedeutet

einer achtsamen Haltung zu folgen und auf der Grundlage einer Anerkennung von Differenz zusammenzuwirken“ (ebd.). Mit diesem Konzept wird also die Existenz des Autonomie-Paritäts-Musters nicht abgesprochen, sondern es wird über eine Ausdifferenzierung die Möglichkeit eröffnet, dieses produktiv zu nutzen. Dieses zeigt sich beispielsweise in der Expertiseaufteilung Jakob Wagners und Jürgen Müllers.

Im Vergleich dazu geht der Untertyp *Zusammenarbeit als Auseinandersetzung* in die Aushandlung, in der Expertise und Engagement als Kriterien fungieren. Hierbei zeigt sich die zur Kooperation gehörende Frage nach der Aushandlung von Zuständigkeiten (vgl. Idel 2016, 27) in aktionistischen Klärungsbemühungen um Expertise und Engagement für das Projekt. Auch hierfür erweist sich das Autonomie-Paritäts-Muster als erklärungsstark, da es diesem Untertyp um die Wahrung der eigenen Autonomie geht. Dieses kann sogar die Norm der Gleichberechtigung im Kooperationsverhältnis in den Hintergrund rücken. Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse die Annahme von Eder, Dämon und Hörl (vgl. 2011, 215), das Autonomie-Paritäts-Muster sei bereits bei Lehramtsstudierenden vorzufinden und entwickle sich nicht erst durch die berufliche Sozialisation. In den Ergebnissen ihrer Studie werden die langjährigen Schüler*innenerfahrungen für das bereits im Studium empirisch erfassbare Autonomie-Paritäts-Muster verantwortlich gemacht (vgl. ebd.; Rothland u. a. 2017, 210f.).

Insgesamt wird im Typ *Orientierung an der Sache* deutlich, dass die Sache nicht vom Personenbezug zu lösen ist. Sowohl in Jakob Wagners und Jürgen Müllers Beschreibungen der Aushandlung von Expertise- und Zuständigkeitsfeldern, als auch in Johanna Grünspechts Darstellung der Projektübernahme aufgrund des als mangelhaft empfundenen Engagements Burkhards, zeigt sich der innerhalb der Orientierung an der Sache implizierte Personenbezug und der damit rein analytische Charakter dieser Typen. Diese Verknüpfung stellt auch Feindt (vgl. 2005, 12) im Kontext der Oldenburger Teamforschung heraus, indem er sagt, dass eine von Seiten der Lehrkräfte nicht erbrachte Wertschätzung zum Problem der Zusammenarbeit werden kann. Damit ist auch innerhalb der Orientierung an der Sache der Aspekt der Wertschätzung der eigenen Arbeit als zentral für die Zusammenarbeit anzusehen. Der Einfluss der Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit wird hier ansatzweise deutlich, bedürfte jedoch einer gesonderten Forschungsarbeit, die gezielt ihre Position in den Blick nimmt.

Der Typ *Orientierung an der Person* konstruiert die andere(n) Person(en) als relevante Größe, die die Zusammenarbeit bestimmt. Die Untertypen *Zusammenarbeit als geselliges Miteinander* und *Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander* streben dabei nach mehr oder weniger exklusiven Sozialbeziehungen als Basis der Zusammenarbeit. Im Rahmen dieser wirken verschiedene Abhängigkeitsverhältnisse. Die Logik der Sache fällt hierbei geringer aus bzw. ergibt sich erst im Anschluss an die Person. Dieser Typ lässt sich entlang der rekonstruktiven Studie Goldmanns (2017) diskutieren. In seiner Studie, die auf Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen zum Umgang mit Schulentwicklung basiert, zeigt sich ebenfalls ein Typ, der „weniger eine spezifisch inhaltliche Ausrichtung, sondern vielmehr eine Grundorientierung an Geselligkeit“ (ebd., 245) verdeutlicht und damit eher für eine Orientierung an Konsens als an Auseinandersetzung steht. Goldmann (2018, 124) spricht daher von „Kollegialität als [dem] Strukturierungsprinzip […] und damit […] [dem] modus operandi der Lehrer*inneninteraktion“. Obgleich er in seiner Studie den Blick auf Lehrer*innen gerichtet hat, findet sich dieses Bestreben von Einigkeit, Harmonie und Zustimmung auch im Typ *Orientierung an der Person* wieder, indem die Gemeinsamkeit der Arbeit in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit gestellt wird und sich die Sache daraus erst in einem zweiten Schritt ergibt. Der Kollegialitätsbegriff, den Goldmann anführt, eignet sich daher zur Betrachtung des Typs *Orientierung an der Person*.

Mit Blick auf die beiden übergeordneten Typen dieser Typik lässt sich die im Forschungsstand zusammengefasste Entwicklungsaufgabe Kooperation und Kollegialität kritisch befragen, indem die These Goldmanns aufgegriffen wird, dass Professionalität und Kollegialität sich als widersprechende Handlungsanforderungen an Lehrer*innen stellen (ebd., 132). Wird Kooperation als Teil von Professionalität aufgefasst (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, 44), so lassen sich, der Idee Goldmanns folgend, auch die Konzepte Kooperation und Kollegialität zueinander in Bezug setzen. Während (differenzsensible) Kollegialität von einer „Aushandlungskultur" und einem „Anerkennungsverhältnis" gekennzeichnet ist (Idel 2016, 38) und damit ein Beziehungsmoment unter Professionellen beschreibt, beinhaltet der Kooperationsbegriff eine Bezugnahme zu anderen Personen, die „planungsvoll[..]" ist, entlang „anerkannte[r] Regeln und Verfahren" verläuft und von „Reziprozität und übergeordnenten Ziele[n]" (Spieß 2007, 339, 345) gekennzeichnet ist, wobei insbesondere letzteres den inhaltlichen Sachbezug im Kooperationsbegriff stärkt.

Tab. 12: Zusammenarbeitstypen: zwischen Kooperation und Kollegialität (eigene Darstellung)

<table>
<tr><th>Typ</th><th colspan="2">Orientierung an der Sache</th><th colspan="2">Orientierung an der Person</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Unter-typen</td><td>Zusammenarbeit als autonome und selbstbestimmte Arbeitsteilung</td><td>Zusammenarbeit als Auseinandersetzung</td><td>Zusammenarbeit als geselliges Miteinander</td><td>Zusammenarbeit als freundschaftliches Miteinander</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tendenz zur Orientierung an Kooperation</td><td colspan="2">Tendenz zur Orientierung an Kollegialität</td></tr>
<tr><td colspan="5">Schule als Ort der widersprüchlichen Handlungsanforderungen von Kooperation und Kollegialität</td></tr>
</table>

Damit gestalten sich Kooperation und Kollegialität als zwei Aspekte, die im Rahmen der Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit im SPP wahrgenommen werden und deren gleichzeitige Bearbeitung sich als Herausforderung beschreiben lässt. Die Zusammenarbeitstypen verdeutlichen hierbei entweder eine Tendenz zur Orientierung an Kooperation (Typ Orientierung an der Sache), oder eine Tendenz zur Orientierung an Kollegialität (Typ Orientierung an der Person).
Insgesamt zeigen die Daten, dass die von Hericks und Keller-Schneider für den Berufseinstieg rekonstruierte Entwicklungsaufgabe Kooperation im Rahmen des SPPs bereits als Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit auftritt. Dieses kann auch durch die im SPP-Konzept fokussierte Handlungsentlastung im Bereich Vermittlung erklärt werden. Dem Argument, das Studium könne nur bedingt auf die Anforderungen des Berufseinstiegs vorbereiten (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011, 21), lässt sich somit entgegenhalten, dass durch derartige Projekte bestimmte Entwicklungsaufgaben, die genuin erst später in der Berufsbiographie relevant würden, bereits aufscheinen können. Das Bewusstsein für diese Entwicklungsaufgabe bereits im Studium anzubahnen, könnte damit durchaus Einfluss auf deren Bearbeitung im Berufseinstieg haben (vgl. ebd., 22). Damit kann diese im Studium nicht nur im Sinne eines Rückblickens (vgl. Hericks & Kunze 2002, 411f.), sondern als aus einem spezifischen studienbezogenen Feld wie den SPPs hervorgehend, aufscheinen. Das im SPP Erlebte entspricht somit der expliziten Forderung der KMK im Kompetenzbereich „Innovieren" (Kultusministerkonferenz 2019, 13) und hat punktuell Potential, den Bereich des impliziten Wissens zu berühren.
Dieses Hervorholen der Entwicklungsaufgabe Kooperation soll an dieser Stelle jedoch durchaus auch kritische Betrachtung finden. Entlang der Kritik von Idel (vgl. 2016, 23, 29f.), Koope-

ration werde oftmals mit einem unhinterfragten Positivwert besetzt, zeigt sich in beiden Typen dieser Studie, die Heraus- bzw. Überforderungen, die mit Kooperationsanforderungen einhergehen können. Die unterschiedlichen Bearbeitungen und Auseinandersetzungen mit der Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit verdeutlichen zudem die Tatsache, dass sich Kooperation nicht einfach verordnen lässt, sondern im Gegenteil eine entsprechende Haltung braucht, wie auch die immer wieder angesprochenen Rahmenbedingungen der Zeit und des Ortes (vgl. Idel 2018, 11). Schließlich muss kritisch gefragt werden, ob diese Kooperationserfahrungen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung überhaupt Homologien zu antizipierten Kooperationserfahrungen in anderen Bereichen und Phasen aufweisen.

10.2 Entwicklungsaufgabe Rollenkonstruktion

Zwar zielen die folgenden Ergebnisse zur Rollenkonstruktion auf die spezifische Situation des SPPs als Praxisphase ab, jedoch lassen sich die rekonstruierten Rollen zu den zwei verschiedenen grundsätzlichen Formen *neue Rollenkonstruktion* und *Rollenkonstruktion durch Rollenrückbezug* abstrahieren.

Tab. 13: Rollenkonstruktionstypen (eigene Darstellung)

<table>
<tr><th>Typ</th><th colspan="3">Neue Rollenkonstruktion</th><th colspan="3">Rollenkonstruktion durch Rollenrückbezug</th></tr>
<tr><td>Untertypen</td><td rowspan="2">Ich als autonome*r Forscher*in</td><td colspan="2">Ich als Dienstleister*in</td><td rowspan="2">Ich als betreute*r Mitarbeiter*in</td><td colspan="2">Ich als zurückgestufte*r Lehrer*in</td></tr>
<tr><td>Unteruntertypen</td><td>Ich als unabhängige*r, kompetente*r Dienstleistende*r</td><td>Ich als studentische*r Unterstützer*in</td><td>Möglichkeit</td><td>Einschränkung</td></tr>
</table>

Während im Referendariat das Passungsverhältnis und im Berufseinstieg das Finden der eigenen Rolle im Vordergrund stehen (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, 44; Košinár 2014a, 391; 2014b, 39ff.), stellt sich im SPP die Herausforderung der Rollenkonstruktion. Diese Entwicklungsaufgabe gestaltet sich dabei als besonders herausfordernd, da es im SPP keine vorgefertigten Rollen gibt, wie es in bereits großflächig etablierten Praxisformaten, wie dem des (Unterrichts-)Praktikums der Fall ist. Professionstheoretisch lässt sich genau in dieser Ungewissheit das Professionalisierungspotential der SPPs bestimmen, da hier weder Rollenbezeichnungen noch die dahinterliegenden -konzepte zur Verfügung stehen. Die empirischen Daten haben gezeigt, dass unterschiedliche Rollen über verschiedene Wege konstruiert werden. Die Vielzahl der rekonstruierten Rollen verdeutlicht, dass die ohnehin nicht trennscharfe Rolle des*der Studierenden in einem solchen Format die Unschärfe noch verstärkt. Das macht die Rollenkonstruktion komplex und sie kann daher im Rahmen dieser Praxisphase als Professionalisierungsherausforderung begriffen werden (vgl. Boller u. a. 2012, 121).
Die Rollenkonstruktionen der Unterypen *autonome*r Forscher*in* und *Dienstleister*in* ließen sich insofern zu einem Typ abstrahieren, als sie beide eine neue Rollenkonstruktion vornehmen. Diese neue Rolle ist verbunden mit einem Abstandnehmen von der Schüler*innenrolle, die keinem der beiden Untertypen als Rollenkonstruktionsbasis dient. Die Studierendenrolle wird in diesem Zusammenhang mit der spezifischen SPP-Studierendenrolle gefüllt, die somit einen temporär wirksam werdenden Teil der Studierendenrolle darstellt. Die Ausgestaltung

der (SPP-)Studierendenrolle als neue Rolle ermöglicht den Studierenden einen impliziten, ggf. sogar expliziten Bruch zwischen der Schüler*innen- und der Anbahnung der Lehrer*innenrolle und damit einen Perspektivwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in. Gedankenexperimentell könnten der sich anbahnenden Lehrer*innenrolle dadurch weitere Aspekte zugeschrieben werden, wie ein forschender oder entwickelnder Anteil.
Im Kontrast dazu taucht der Typ *zurückgestufte*r Lehrer*in* und darunter insbesondere der Untertyp *Einschränkung* auf. Die Rollenkonstruktion im SPP verläuft bei diesem Typ über den Rückbezug auf bereits bekannte Rollen. Der Typ konstruiert sich als Lehrkraft, welcher im SPP Zurückstufung in die Praktikant*innenrolle droht. Die Abgrenzung von der Schüler*innenrolle passiert dabei durch die Betrachtung dieser als Komplementärrolle zur eigenen Lehrer*innenrolle, nicht im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Schüler*innenrolle. Es kann damit nicht zu einer Anbahnung der Lehrer*innenrolle kommen, da diese auf explizit-kommunikativer Ebene als schon erreicht markiert wird. Auch die dem Typ *neue Rollenkonstruktion* mögliche Klärung der eigenen Rolle als Studierende*r ist diesem Typ nicht möglich, da die Lehrer*innenrolle als bereits erreicht und jedes Abrücken davon als rückschrittig angesehen und negativ konnotiert wird.
Der Typ *Rollenskonstruktion durch Rollenrückbezug* umfasst ebenfalls den Typ *betreute*r Mitarbeiter*in*. Dieser zeigt im Vergleich zum Typ *zurückgestufte*r Lehrer*in* eine starke Orientierung an der Schüler*innen-, wie auch an der Praktikant*innenrolle, die als Vergleichshorizont herangezogen wird. Die darin eingeschlossenen Hierarchien finden sich beispielsweise in der Rollenkonstruktion Mitarbeiter*in-Chef*in wieder. Im Unterschied zum Typ *zurückgestufte*r Lehrer*in* bietet der Rollenrückbezug zumindest eine partielle neue Rollenkonstruktion. So eröffnet die Rolle des*der Mitarbeitenden durchaus Möglichkeiten zur Weiterentwicklung, da diese Rolle im Kontext Schule noch nicht, wie die Lehrer*innen- oder Schüler*innenrolle, inhaltlich gefüllt ist. Eine Auseinandersetzung mit der Rolle des Studierenden lässt sich bei diesem Typen nur in Form bekannter Rollen, wie der des Praktikanten/der Praktikantin rekonstruieren. Der Perspektivenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in und die anschließende Anbahnung der Lehrer*innenrolle scheint durch ein Überkommen alter Rollen durchaus möglich.
Es zeigt sich, dass die Distanzierung von der eigenen Schüler*innenrolle dem Typ *neue Rollenkonstruktion* besser gelingt als dem Typ *Rollenrückbezug*. Das Abstandnehmen von der Schüler*innenrolle und das nicht vorzeitige Annehmen der Lehrer*innenrolle ermöglichen erst die Rollenkonstruktion als Studierende*r. Insgesamt lässt sich daher kritisch anmerken, dass die Anbahnung einer Lehrer*innenrolle im Rahmen des Studiums durchaus fraglich ist und eine selbst wahrgenommene vorzeitige Einsozialisation in die Lehrer*innenrolle, wie sie im Typ *zurückgestufte*r Lehrer*in* zu finden ist, professionalisierungsbezogen eher schwierig ist, indem eine vorzeitige Schließung der Rollenauseinandersetzung forciert wird. Beispielhaft kann man das im Fall Franziska Hoppes sehen, deren Rollenkonstruktion sich daran orientiert, ihren bereits erreichten Status als (Vertretungs-)Lehrerin nicht zu verlieren und zur Praktikantin zurückgestuft zu werden. In diesem Zusammenhang müsste für den Perspektivwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in eine Reflexion der Studierendenrolle als ‚Transitrolle' zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innenrolle erfolgen. Dies schließt an die Diskussion um die Studierendenhabitustypen an und unterstreicht, mit professionstheoretischer Normativität erneut das höhere Professionalisierungpotentials des *Studierendenhabitus der Einlassung in die Transition*.
In diesem Zusammenhang wird die bereits angesprochene Relation zwischen der Entwicklungsaufgabe Rollenkonstruktion und Zusammenarbeit deutlich. Exemplarisch zeigt sich am Fall Adrian Schuster der Zusammenhang seiner Rollenkonstruktion als zu betreuender Mitarbeiter mit der Zusammenarbeitskonstruktion als Unterstützung. Damit lässt sich fragen, inwiefern auch diese Entwicklungsaufgaben ähnlich dependent gedacht werden können, wie es

Hericks und Keller-Schneider (vgl. 2012, 129) für die Entwicklungsaufgaben Vermittlung und Anerkennung argumentieren (siehe dazu auch: Hericks 2006, 129). Diese Ergebnisse zeigen sich damit anschlussfähig an professionstheoretische Überlegungen, dass die Umsetzung von Kooperation die Lehrkräfte dazu zwingt, „ihre Berufsrolle neu zu definieren" (Idel 2016, 36), bzw. zu verändern oder zu ergänzen. Der enge Zusammenhang zwischen der „Entwicklung von Schulqualität und der Entwicklung berufliche[r] Kompetenzen von Lehrkräften" (Hericks & Stelmaszyk 2010, 236), findet sich in vielen theoretischen Argumentationsgängen, indem Veränderungen im Raum Schule immer als Veränderungen „an und mit Menschen" beschrieben werden (Terhart 2010, 237). Idel u. a. (2019, 38) gehen über den Zusammenhang der individuellen Professionalisierung hinaus und begreifen „Teamarbeit [...] als Motor der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der individuellen Professionalisierung", welches der Zusammenarbeit eine antreibende Funktion für die individuelle Professionalisierung zuspricht.

Schließlich soll an Hascher (vgl. 2011, 13) angeknüpft werden, die bei der Frage nach der Professionalisierungsförderung durch Praxisphasen auf die Individualität der Studierenden hinweist. Auch in den SPPs zeigt sich, dass die programmatisch eindeutig und trennscharf konzipierte Rolle der „Wissen schaffende[n], übersetzende[n] und entdeckende[n] Akteur[e] und Akteurinnen" (Kahlau u. a. 2019, 66) sich empirisch nicht rekonstruieren lässt, sondern je nach Studierendentyp verschiedene Rollen virulent werden, deren Konstruktion zu einer heraus- und je nach Typ überfordernden Anforderung wird (siehe dazu auch: Idel & Kahlau 2018, 252). Neben den Studierendentypen gerät auch die Spezifik der SPPs in den Blick. Während ein forschungsorientierteres SPP[54], wie das von Johanna Grünspecht, möglicherweise insbesondere eine Rollenkonstruktion als Forscherin evoziert, unterstützt ein eher entwicklungsbezogenes SPP möglicherweise eher eine Rollenkonstruktion als Dienstleister*in, wie es bei Jakob Wagner beispielsweise der Fall ist. Dies kann zwar nicht als generelle Zuordnungsfigur abstrahiert werden, muss jedoch im Rahmen der Rollenkonstruktion mitbedacht werden.

Die darin mitschwingende Annahme, dass sich die Rollenkonstruktionen der SPP-Studierenden nicht von ihrem jeweiligen Gegenüber lösen lassen, führt zu einem weiteren Aspekt des Konglomerats aus Zusammenarbeit und Rollenkonstruktion. Indem die Rolle nur in Bezug auf die Zusammenarbeit konstruiert werden kann, rücken auch die noch an der Zusammenarbeit beteiligten Akteur*innen ins Zentrum. Zu einem tieferen Verständnis wäre eine Fokussierung auf die begleitenden Lehrer*innen im SPP gewinnbringend, die die Adressierungen, mit denen die Studierenden angesprochen werden, in den Blick nimmt. „So wäre z. B. zu unterscheiden, ob Adressierungen berufsfeldspezifisch sind und die Studierenden damit als angehende Lehrpersonen adressieren oder ob sie ausbildungsbezogen stattfinden und die Studierenden z. B. als Praktikant[*i]nnen positionieren" (Leonhard & Lüthi 2018, 198). Dies könnte sich insbesondere bei den Typen als weiterführend erweisen, die in der Zusammenarbeits-Typik dem Typ *Orientierung an der Person* zugehörig sind.

10.3 Entwicklungsaufgabe Theorie-Praxis-Relationierung

Die Anforderung, die Theorie-Praxis-Relationierung als Entwicklungsaufgabe zu deuten, lässt sich nicht von der konzeptionellen Beschreibung der SPPs als Praxisprojekte (siehe 3.2) und von der generellen konstitutiven Natur der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (siehe 2.1) trennen. Interessanter als die Tat-

54 Entsprechend der unterschiedlichen SPP-Formate, die in Abb. 9 dargestellt wurden, erweisen sich einige als stärker entwicklungs- und andere als stärker forschungsorientiert.

sache, dass, ist somit die Frage, wie Theorie und Praxis ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dies soll mit Blick auf die zwei Relationisierungstypen *Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis* und *Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis* diskutiert werden.

Tab. 14: Typen der Theorie-Praxis-Relationierung (eigene Darstellung)

Typ	**Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis**			**Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis**	
Untertypen	Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten	Theorie als Möglichkeitsschaffung in der Praxis	Theorie als Erklärung/ Hilfe für die Praxis	Theorie im Dienst der Praxis	Primat der Praxis
	Vernetzung von Theorie und Praxis nimmt ab und übergeordnete Stellung der Praxis nimmt zu →				

Da der gedankenexperimentell entworfene Untertyp *Praxis im Dienst der Theorie* in diesem Sample nicht vorliegt, lassen sich innerhalb dieser Typik zwei verschiedene Prozesse der Relationierung von Theorie und Praxis beschreiben. Zum einen die Vernetzung und zum anderen die Wertbeimessung. Auf der einen Seite dieses Kontinuums lässt sich der Untertyp *Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten* verorten. Dieser geht von einer wechselseitigen Bedeutsamkeit von Theorie für die Praxis und von Praxis für die Theorie aus und nimmt Theorie und Praxis als verschiedene und (je nach Untertyp mehr oder weniger) gleichwertige Bereiche wahr. Auf der anderen Seite des Kontinuums befindet sich der Untertyp *Primat der Praxis*, welcher der Praxis die absolute und der Theorie eine fehlende Sinnhaftigkeit zuspricht. Ausgehend von der Praxis beklagt er eine unzureichende Vernetzung, d. h. hier eine Bezugnahme der Theorie auf die Praxis. Damit lassen sich die Untertypen entlang eines Kontinuums und die Typen im Sinne einer eher-Formulierung als dessen Extrema beschreiben.
Der Typ *Theorie und Praxis im einseitigen Bestimmungsverhältnis* geht verstärkt von einer Vorrangstellung der Praxis aus. Der Untertyp *Theorie im Dienst der Praxis* misst den als Theorie gekennzeichneten Aspekten dann eine Relevanz bei, wenn diese für die Praxis dienlich sind. In diesem Untertyp spiegelt sich die Schlussfolgerung von Wenzel u. a. (2018, 85) wieder, „[d]ie Theorie-Praxis-Debatte l[a]uf[e] sich an dem Problem heiß, ob und welche Theorie für welche Praxis nützlich oder vorbereitend sei". Der Untertyp *Primat der Praxis* geht im Vergleich dazu davon aus, dass die Praxis der Theorie gar nicht bedarf. Das Verständnis von Praxis als „didaktisches Feld" (I. Kunze 2012, 26f.) verbindet die Untertypen und beschreibt den Typ insgesamt. Dadurch entsteht eine klare Ablehnung der universitären Bereiche, die nicht oder nur entfernt mit Didaktik verbunden sind. Fachinhalte werden als wenig sinnvoll und nutzbar für das Lehramtsstudium disqualifiziert, was sich auch in den kritischen Anmerkungen Wernets (2018, 48) findet, der in diesem Zusammenhang von einer „Entwissenschaftlichung der universitären Lehre" spricht. Auch Kunzes (2012, 26f.) Studierendenbefragungen zeigen, dass die Sicht auf Praxis als ausschließlich „didaktisches Feld" dazu führt, dass beispielsweise Forschungskompetenz als irrelevant abgetan wird. Die hier vorliegenden Daten weiten diesen Aspekt, indem sie verdeutlichen, dass dies für theoretische Aspekte aller Art gilt, die keinen explizit didaktischen Charakter aufweisen. Theoretisches Wissen wird nicht als Didaktik und somit nicht als prak-

tisch eingestuft und als nicht notwendig disqualifiziert. Dieser Typ entspricht Feindts (2005, 12) Schlussfolgerung,

> dass für viele der Studierenden der Praxisbezug eine große Motivation ist, sich an den Forschungsprojekten zu beteiligen. Sie sind enttäuscht von Seminaren, die keinen Berufsfeldbezug aufweisen. Die Forschungen hingegen sind auf ganz konkrete schulische Phänomene bezogen, was offenbar für die Studierenden von großem Interesse ist.

Dabei scheint bei schulpraktischen Forschungsprojekten nicht der forschungs-, sondern der schulpraktische Charakter im Vordergrund zu stehen. Auch in den Argumentationen für die SPP-Wahl lässt sich für beide Untertypen die Praxisbedeutsamkeit des SPPs als Leitmaxime rekonstruieren. Das beispielsweise im Fall Adrian Schuster herausgearbeitete starke Nützlichkeits- bzw. Brauchbarkeitsargument bildet die argumentative Grundstruktur für die Relevanzbeimessung oder -absprechung. Ein ähnlicher Typ zeigt sich auch in den Rekonstruktionen von Hericks, Meister und Meseth (vgl. 2018). Dieser Typ misst ebenfalls den „Wert des wissenschaftlichen Wissens […] an […] [der] Praxis" (ebd., 264) und schreibt ihm dementsprechend mehr oder weniger Relevanz und Sinnhaftigkeit zu. Auch Herzmann, Artmann und Wichelmann (vgl. 2017, 181) konnten bei der Beantwortung der Frage, inwiefern Studierende ihr theoretisches Wissen bei der Reflexion von Unterricht einsetzten, einen ähnlichen Typ rekonstruieren. In ihrer Typologie wird dieser als technologischer Typ beschrieben, da er davon ausgeht, dass sich „die Qualität einer Theorie an ihrer Anwendbarkeit auf die Praxis […] bemesse" (ebd.). Auch dieser Typ führt das Nützlichkeitsargument an und disqualifiziert Theorie, die sich nicht direkt in Praxis überführen lässt. Im Anschluss an Neuweg (2018c, 74) lässt sich damit schlussfolgern, dass das handlungsleitende Wissen dieses Typs der Technologiefigur entspreche, indem er davon ausgeht, dass „Können […] das Anwenden von Wissen [sei]". Dem Wissen bzw. der Theorie selbst, komme dabei kein Eigenwert zu, sie habe allenfalls eine dienende Funktion.

Im Vergleich dazu lässt sich der Typ *Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis* beschreiben. Der Untertyp *Theorie als Erklärung* erinnert punktuell noch an den technologischen Typ von Herzmann u. a. (2017, 181), da er auch dadurch gekennzeichnet ist, dass er Theorie als Schablone für die Praxis nutzt. Gleichzeitig erkennt er aber auch den eigenständigen Wert der Theorie an und stellt in Form der Erklärung eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis her. Auch Herzmann u. a. bezeichnen dieses Verständnis als relationierend und über den simplen Anwendungsnutzen von Theorie in der Praxis hinausgehend. Darin findet sich die Idee von Neuwegs (2018c, 76f.) Parallelisierungskonzept und damit die Vorstellung wieder, „Erfahrung [bleibe] ohne Begriffe blind" und „Begriffe ohne Erfahrung leer". Diese Konzeptualisierung geht davon aus, dass Wissen und Können gleichsam präsent sind und immer wieder ineinandergreifen (vgl. ebd.). Auch das Begreifen von *Theorie als Möglichkeitsschaffung in der Praxis* stellt eine Beziehung zwischen den Konstrukten Theorie und Praxis her. Innerhalb dieser Beziehung verzeichnet die Theorie einen höheren Wert als im vorangegangenen Untertyp, indem nun nicht nur die Möglichkeit besteht, dass die Theorie im Nachhinein die Praxis erklärt, sondern auch, dass die Theorie im Vorhinein bereits die Möglichkeiten einer praktischen Durchführung erweitern kann. Diese Sicht findet sich in der Idee von Neuwegs (vgl. ebd., 75) Brillenkonzept, welches der Theorie die Möglichkeit zuspricht das in der Praxis Erlebte zu erweitern. Darin wird die Vernetzung in beide Richtungen gestärkt und der Wert der Theorie gesteigert. Der am Extrem des Kontinuums verortete Untertyp *Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten* zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass er sowohl Theorie als auch Praxis einen Wert

beimisst, sondern auch dadurch, dass diese ihre jeweiligen Qualitäten wahrend miteinander relationiert werden. Damit lässt sich dieser Typ an Neuwegs (2018b, 153) Reflexionskonzept anschließen, welches „‚Theorie' und der ‚Praxis' ihre viel beschworene Dignität" jeweils weiterhin ermöglicht.
Insgesamt zeigt der Typ *Theorie und Praxis im wechselseitigen Bestimmungsverhältnis* auch in seinen Abstufungen eine Wahrnehmung der Wertigkeit und nicht-Austauschbarkeit der jeweiligen Qualitäten von Theorie und Praxis. Durch den Eigenwert der Theorie fällt zunehmend der Legitimationsdruck der Praxis weg, bis sich dieser im Untertyp *Theorie und Praxis als zwei sich bedingende Komponenten* vollständig in der Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis auflöst. Die jeweils eigenständige Bedeutsamkeit macht es möglich, die Konstrukte zueinander in Beziehung zu setzen. Damit ergibt sich die Schlussfolgerung für die Lehrer*innenbildung der ersten Phase, dass Theorie und Praxis dann produktiv relationiert werden können, wenn sie in ihrer jeweiligen Einheit different und sinnhaft wahrgenommen werden. Entlang Neuwegs Argumentation würde damit ein differenztheoretisches Konzept innerhalb der Lehrer*innenbildung fokussiert werden, in welchem nicht durch mehr Schulpraxisnähe, sondern über ein Einlassen in die Theorie bzw. in die universitäre Praxis, versucht wird, studentische Professionalisierung anzubahnen.
Als weiterführenden Gedanken lässt sich die in beiden Typen rekonstruierte institutionsbezogene Wahrnehmung von Theorie und Praxis im Fall von Johanna Grünspecht partiell aufweichen, indem sie neben einer schulischen auch von einer universitären Praxis spricht, worin sich Leonhards (vgl. 2018, 215) Gedankengang zweier Praxen widerspiegelt. Dieser Fall kommt damit der Vorstellung Neuwegs (2018b, 150) nahe, dass in einer Kultur der Distanz durchaus eine Praxis zu finden sei, nämlich

> „die Praxis des [n]eugierig-[S]eins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifels und des Aushaltens von Zweifeln, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens, vor allem auch die Praxis des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge. "

Die Tatsache, dass es sich hierbei um einen Einzelfall handelt, verdeutlicht, dass diese Relationierungsfigur, die die Spannung zwischen „Wissenschaft und Könnerschaft" aushält und das „eine [nicht] ständig am Maßstab des anderen ab[trägt]" (Neuweg 2018d, 250) dass dieser Typ unter Lehramtsstudierenden eher selten zu finden ist. Es lässt sich also kritisch fragen, ob der Diskurs in der Lehrer*innenbildung die Verkürzung von Theorie als universitäres Wissen und Praxis als schulpraktisches Handlungswissen das Problem der Dichotomisierung selbst hervorbringt oder mindestens verstärkt.
Auch an dieser Stelle soll auf die den SPPs zugrunde gelegte Konzeption geblickt werden. Die Hoffnung, dadurch „mögliche theoriekritische oder gar -aversive Haltungen sowie allzu simple Vorstellungen einer unmittelbaren Praxis- und Handlungsrelevanz von ‚Theorie' [zu] irritieren" (Kahlau u. a. 2019, 68), muss mit Blick auf diese Ergebnisse kritisch betrachtet werden. Die damit auf individueller Ebene hinterfragte Wirkung des Projekts findet sich in Terharts (vgl. 2019, 33) genereller Kritik wieder, dass die vielen Verbesserungen und Anregungen, die durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geschaffen wurden, erst einmal auf Dauer implementiert werden müssten. Darin spiegelt sich die Frage der Nachhaltigkeit der angestoßenen Projekte hinsichtlich der Trägheit von Lehrer*innenbildungs- und Schulsystem.

10.4 Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender – Weiterentwicklung

Werden diese drei Anforderungen also theoretisch als Entwicklungsaufgaben verstanden, so lässt sich die im Zuge des Theorieteils präsentierte Darstellung der Entwicklungsaufgaben Lehramtsstudierender (SPP-spezifisch) erweitern. Im Anschluss an die professionstheoretische Einordnung spiegelt sich in dem erweiterten Modell der Professionalisierungstyp 1 wider.

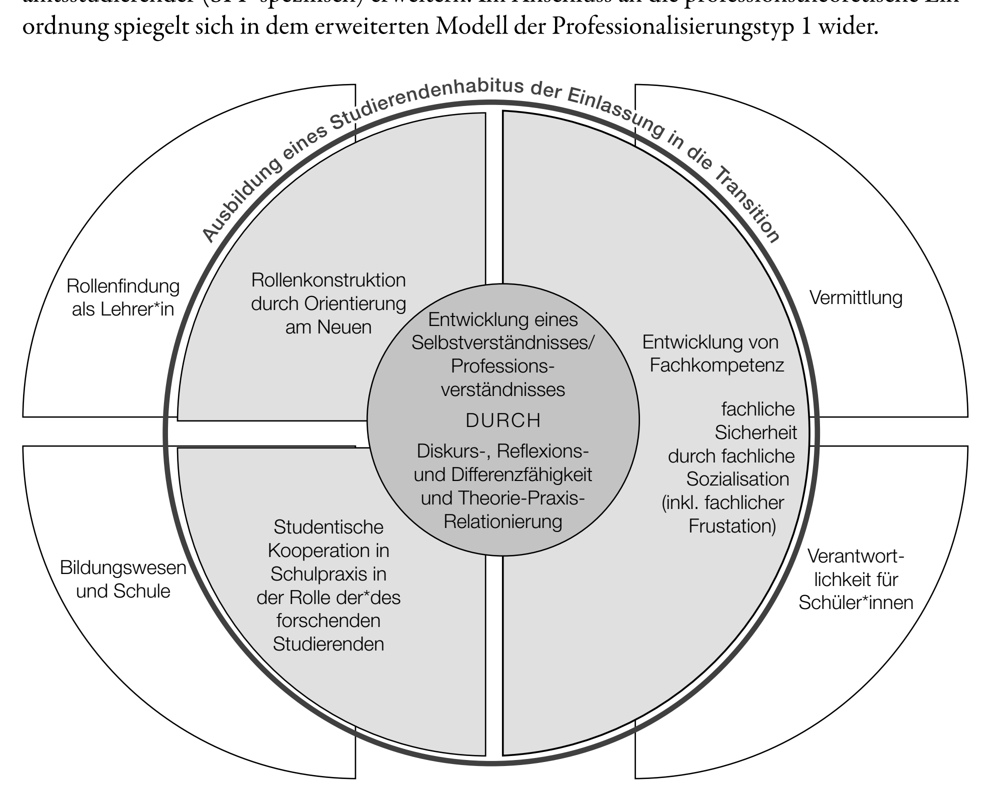


Abb. 12: Erweitertes Modell lehramtsstudentischer Entwicklungsaufgaben (eigene Darstellung)

In der Weiterentwicklung erfährt die Rollenkonstruktion durch den Verweis auf die Orientierung am Neuen eine Spezifizierung. Dabei erhält der Fokus auf die Studierendenrolle besondere Bedeutung und es kommt zu einer Abkehr von der Idee des Wechsels von Schüler*innen- zu Lehrer*innenrolle. Vorbereitend auf die von Kunze benannte Vorstufe der Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigenden Bildungswesen und Schule, lässt sich über die Weiterentwicklung hier die Entwicklungsaufgabe Studentische Kooperation in Schulpraxis in der Rolle des*der forschenden Studierenden benennen. Neben der Phasenspezifik kommt dieser Entwicklungsaufgabe über den Forschungsbezug eine weitere Ausdifferenzierung zu. Die Entwicklung von Fachkompetenz bzw. im Rahmen der vorliegenden Typologie verbleibend, die Entwicklung des Fachlichen, bleibt eine phasen- und professionsspezifische Entwicklungsaufgabe, die sich im Zuge dieser Arbeit als zentral herausgestellt hat. Die Entwicklungsaufgabe Relationierung von Theorie und Praxis wurde als übergreifende Entwicklungsaufgabe dem Kern der Professionalisierung Lehramtsstudierender zugeordnet, da sie sich mit Blick auf Neuwegs Relationierungskonzept z. T. in der bereits ausgewiesenen Entwicklungsaufgabe Reflexionsfähigkeit widerspiegelt.

11 Gegenstand, Ort und Modus der studentischen Professionalisierung

Im Folgenden soll über die Diskussion der Ergebnisse, die entlang der Chronologie der Auswertung dargestellt wurden, hinausgegangen werden, indem drei Aspekte noch einmal weiterführend aufgegriffen werden. Das Fachliche wurde bereits als zentrales Professionalisierungselement herausgestellt und wird im Weiteren als Gegenstand der Professionalisierung diskutiert. Als Ort der Professionalisierung soll ein Dazwischen diskutiert werden und als Modus der Professionalisierung rückt noch einmal gezielt die Reflexion in den Blick.

11.1 Gegenstand der Professionalisierung: das Fachliche

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen den Zusammenhang von Professionalisierung und dem Fachlichen und spiegeln damit die Argumentation wider, Professionalisierung geschehe stets im „Medium von Fachlichkeit“ (Hericks u. a. 2020, 9). Damit wird der hier verwendete Begriff des Fachlichen theoretisch an die Diskussion der Fachlichkeit angebunden. Aufgrund des auch von Hericks und Laging (2019, 122) als „ungeklärt[..]“ bezeichneten „Verhältnis[es] von Fachwissen und Fachwissenschaft“ soll an dieser Stelle kritisch gefragt werden, was unter Fachlichkeit genau gefasst wird. Im professionstheoretischen Zusammenhang wird Fachlichkeit als zweiteilig beschrieben. Neben einem expliziten Wissen über den fachlichen Gegenstand, welches expliziert und kommunikativ verhandelt werden kann, ist das implizite Wissen von Bedeutung. Hierbei handelt es sich nach Hericks und Laging (vgl. ebd., 117) um die habituellen Vorstellungen zum fachlichen Gegenstand. „Erst in der Reflexion über fachliche Fragen und Erkenntnisprozesse sowie über das mit einem Können verbundene Erfahrungswissen kann schließlich so etwas wie *reflektierte Fachlichkeit* entstehen“ (ebd., 125; Herv. i. O.). Damit weiten sie die Vorstellung einer Fachlichkeit, die sich darauf bezieht, bestimmte Fachinhalte zu wissen, zur Idee von Fachlichkeit, die von einer Art, über ein bestimmtes Fach zu denken geprägt ist. In diesem Zusammenhang grenzen Hericks und Laging die Fachlichkeit sowohl vom Fachwissen als auch vom einfachen curricularen Schulwissen ab und beschreiben ersteres als eine „epistemologische Grundstruktur“ (ebd., 117, 123f.), die einen bestimmten Denkstil und eine bestimmte Perspektive auf die Welt einschließt. Diese Sicht spiegelt sich exemplarisch im Fall Jakob Wagner wider, der Physik als eine Art, zu denken, beschreibt. Diese inhaltliche Füllung des Fachlichkeitsbegriffs löst außerdem die harte Trennlinie zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft auf. Mit dieser Begriffsweitung lässt sich nicht nur die These, zu viel Fachlichkeit sei unzuträglich, zurückweisen, sondern es lässt sich überdies diese interdisziplinär verstandene Fachlichkeit als zentral für die Professionalisierung Studierender herausarbeiten.

Die daraus resultierende normative Forderung, Lehrer*innen seien „Experten für zumeist zwei Unterrichtsfächer und sollten sich selbstbewusst auch als solche verstehen können“ (ebd., 121) zeigt sich im Rahmen dieser Arbeit im Typ Fachorientierung. Dies stärkt die kritische Nachfrage Bohnsacks (2020, 88; Herv. i. O.), ob sich so etwas wie „*schulische* Fachkultur generalisieren lässt oder ob sich nicht vielmehr innerhalb der Schule unterschiedliche *unterrichtliche* Fachkulturen resp. -milieus ausdifferenzieren“ lassen. Damit müsste auch der Lehrer*innenhabitus fachbezogen spezifiziert werden, wie es hier bezüglich des Studierendenhabitus angerissen wurde. Des Weiteren findet sich die von Hericks und Laging (2019, 122) benannte Schwie-

rigkeit, dass Lehramtsstudierende oft „stark an der Verwendbarkeit des Fachwissens für den schulischen Kontext orientiert [seien]", im Nützlichkeitsargument des Typs Sozialorientierung wieder. Neuweg fordert in diesem Zusammenhang, dass es im Gegenteil darum gehen muss, die besonderen notwendigen Fachinhalte, der es im Lehrer*innenberuf bedarf, wahrzunehmen und nicht mehr vom Lehramtsstudium als einer reduzierteren Version eines Vollfachstudiums auszugehen, sondern den Fachinhalten einen hohen Stellenwert einzuräumen. Für letzteres, so Neuweg (2018b, 145), brauche es ein „tiefes Verständnis" und nicht eine fachliche ‚light'-Version. Die damit gesetzte Professionalisierungsimplikation findet sich exemplarisch im Orientierungsrahmen Johanna Grünspechts wieder.
So begriffene Fachlichkeit „kann [...] als Anlass oder Grundlage von Bildungsprozessen der angehenden Lehrpersonen" verstanden werden (Hericks, Meister u. a. 2018, 258f.). Die jeweiligen Fachinhalte bilden dabei den *Gegenstand der studentischen Professionalisierung*, welcher Irritationsprozesse überhaupt auszulösen vermag. Analog dazu müssen Studierende befähigt werden, später fachliche Bildungsprozesse bei Schüler*innen anzuregen und müssten daher selbst fachliche Bildungsprozesse im Rahmen ihrer Ausbildung durchlaufen (vgl. Hericks & Laging 2019, 126ff.). Die Orientierung an Fachlichkeit ermöglicht so eine Horizonterweiterung, statt einer Verhaftung im Schüler*innenhabitus und der Verkürzung des Fachlichkeitsbegriffs auf das Konstrukt des Schulfaches.
Reflektierte Fachlichkeit lässt sich somit als Kern der Professionalisierung ausmachen und beeinflusst dadurch nicht nur die eigene Professionalisierung, sondern auch die spätere Vermittlung und damit die Schüler*innen-Beziehung. Gleichsam wird die Schwierigkeit dieser professionalisierungstheoretischen Forderung nach Fachlichkeit deutlich, wenn man die verstärkt geforderten erzieherischen Aufgaben von Schule und Fachlichkeit und Erziehung diametral zueinander denken würde. Damit stellt sich neben der Frage, wie theoretisches Wissen und praktisches Können in der ersten Phase sinnvoll aufeinander bezogen werden können, auch die Frage, wie der Spagat zwischen Fokussierung erzieherischer Fragen auf der einen und der Einlassung in die fachliche Denkweise auf der anderen Seite innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu leisten sein kann. Die Idee von Fachlichkeit als umspannendes Konzept, welches den „Kern einer Fachwissenschaft [umschließt]" (ebd., 122) und bezüglich welcher der Fachdidaktik „eine entscheidende Aufgabe in der Übersetzung des Fachlichen für das Lehren und Lernen im Unterricht zu[kommt]" (ebd., 125), darf die erzieherischen Aufgaben von Schule und Unterricht nicht verdrängen, wenn sie eine Chance als Professionalisierungskonzept haben will. In diesem Konglomerat der Fachlichkeit, welches sich aus fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen zusammensetzt, werden spezifische Anforderungen an die universitäre Lehrer*innenbildung deutlich, die es vom Studium eines der Fächer als ‚Vollfachstudium' unterscheiden (vgl. ebd., 129f.). Wird dabei einerseits die Erziehungswissenschaft als drittes studiertes Fach ernstgenommen und andererseits der Gedanke in den Vordergrund gestellt, dass sich auch und vor allem am und durch das Fach nicht nur bilden, sondern auch erziehen lasse, dann lösen sich die Widersprüchlichkeiten auf.

11.2 Ort der Professionalisierung: das Dazwischen

Wird die reflektierte Fachlichkeit nun als Gegenstand studentischer Professionalisierung begriffen, rückt die Frage nach dem Ort studentischer Professionalisierung in den Mittelpunkt. Während Hericks und Keller-Schneider (vgl. 2012, 44) als Ort der Professionalisierung von Berufseinsteigenden den eigenen (Fach-)Unterricht benennen, kristallisiert sich im Studierendenhabitus *Einlassen in die Transition* und damit für den Professionalisierungstyp 1 für die stu-

dentische Professionalisierung ein ‚Dazwischen' als struktureller Ort der Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, d. h. damit als Ort der studentischen Professionalisierung heraus. Indem Hericks und Laging (vgl. 2019, 118) schlussfolgern, dass die Universität sich der Aufgabe gegenübersieht, die Entwicklung der Fachlichkeit voranzutreiben, tritt die universitäre Lehrer*innenbildung als prädestinierter Ort für die Einsozialisation in den Vordergrund. Diese ist auf der einen Seite von Handlungsentlastung geprägt und ermöglicht somit entlang Neuwegs Konzeption einer Kultur der Distanz das Einlassen auf die Fachlichkeit und damit den Bruch mit der Schulpraxislogik, den damit zusammenhängenden Rollen und dem daraus resultierenden Nützlichkeitsdruck der schulpraktischen Umsetzbarkeit. Andererseits ist die universitäre Lehrer*innenbildung von Schulpraxisbezügen charakterisiert, die ein Eintauchen in die Schulpraxis mit unterschiedlichen Fokussierungen nach sich ziehen. So lassen sich beispielsweise Beobachtungs-, Unterrichts-, Forschungs-, oder wie im SPP Schul- und Unterrichtsentwicklungspraxis unterscheiden. Es hat sich überdies gezeigt, dass das Dazwischen nicht nur für Theorie und Praxis und für unterschiedliche universitäre Wissensbestände, sondern auch für verschiedene Rollen und Zusammenarbeitskonstellationen gilt. Das ‚Dazwischen' als Ort studentischer Professionalisierung faltet sich darin weiter auf und nimmt mit Blick auf die Konzeptionalisierung als ein third space Formen an, die es in weiterer Forschung auszudifferenzieren gilt.

Die Fokussierung auf das ‚Dazwischen' wird auch darin deutlich, dass für Studierende der jeweils andere Ort stets präsent ist. Sind sie also in einer schulpraktischen Erfahrungssituation, ist mindestens implizit auch der Erfahrungsraum Universität gegeben – sei es durch die Feststellung der Anschlussfähigkeit, wie es bei Jakob Wagner beispielsweise zu beobachten ist, oder sei es durch die Empfindung der Andersartigkeit von Theorie und Praxis, wie es beispielsweise bei Franziska Hoppe rekonstruiert werden konnte. Ähnliches zeigt sich auch für das Befinden in der Theoriesituation, in der sich die Frage nach der schulpraktischen Bedeutsamkeit stellt. Das ‚Dazwischen' wird beispielsweise in Formaten wie den SPPs sehr explizit fokussiert, da hier die praktische Erfahrung, wie auch die theoretische Rückbindung stark gemacht wird. Hierbei wurde auch deutlich, dass die Veränderung des Lehrer*innenberufs durch die Etablierung des Ganztages, die Einführung der Inklusion und die daraus entstehende Anforderung der multiprofessionellen und differenzsensiblen Zusammenarbeit (vgl. Idel u. a. 2019, 48f.) dieses Dazwischen mitbestimmen, indem sich die praktischen Felderfahrungen sowie die darüber geführten Diskurse verändern. Auch hier versucht das SPP in seiner Konzeption anzusetzen, indem es für die Schulen bzw. Lehrkräfte den Raum eröffnet, aktuelle Problemstellungen einzubringen.

Es zeigte sich im Rahmen dieser Studie jedoch auch, dass je nach SPP-Problembereich das Dazwischen in seiner Konstitution unterschiedlich wahrgenommen wird und dass unterschiedliche Professionsverständnistypen diesen Raum verschieden nutzen (können). So haben die Ergebnisse beispielsweise dargelegt, dass die vorzeitige Auflösung des ‚Dazwischens', durch u. a. eine verfrühte Einsozialisation als Lehrkraft oder auch die Verhaftung im Schüler*innenhabitus, es schwierig machen, sich reflexiv zu sich und der eigenen Bildungsbiographie ins Verhältnis zu setzen. Insgesamt muss damit für eine Professionalisierung die Position im Dazwischen ausgehalten werden, ohne vorzeitig nach Praxis zu streben, da diese die Frage aufwirft, „inwiefern das Lehrer[In]-Sein hinreichend ist, um das Lehrer[In]-Werden zu fördern" (Hascher 2011, 10), welches je nach vorherrschendem Professionalisierungstyp auch deprofessionalisierende Tendenzen haben kann. Auch in den Zielsetzungen der SPPs zeigt sich, dass hierbei die Erwartungshaltung an die Praxissituation höher ist, als das, was sie einlösen könnte, und dass die Pro-

fessionalisierung in einer Praxisphase weniger von der Konzeption der Praxisphase selbst als vom Studierendentyp abhängt. Darin wird auch die Schwierigkeit, die aus der Beschaffenheit des ‚Dazwischens' entsteht, deutlich. Es nimmt einerseits Anleihen an dem, was zuvor war, die eigene Schulzeit, und andererseits an dem, was antizipierend kommen wird, die eigene Tätigkeit als Lehrperson. Es konstituiert sich sowohl aus der Institution Universität als auch aus der Schule. Das Ausbalancieren, Gewichten, temporäre Priorisieren, Aushandeln und Aushalten dieses ‚Dazwischens' gestaltet sich damit als anspruchsvolle und anfordernde Aufgabe von Studierenden, die sich in den Ergebnissen dieser Arbeit widerspiegelt.

11.3 Modus der Professionalisierung: die Reflexion

Die Schüsselrolle von Reflexion bzw. Reflexivität für die Professionalisierung wurde bereits theoretisch dargelegt. Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich Reflexion nicht als eigenständige Entwicklungsaufgabe, sondern vielmehr als produktiver Modus der studentischen Professionalisierung beschreiben und macht damit eine weitere normative Setzung bezüglich studentischer Professionalisierung deutlich. Die Frage, ob die Anbahnung von Reflexivität als Haltung und die Einübung von Reflexion als Tun Ziel der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sind, wird damit nicht diskutiert, sondern als professionalisierungstheoretische Setzung begriffen. Damit wird vielmehr der Frage nachgegangen, wie bzw. inwiefern dieses Ziel erreicht werden kann. Mit Neuweg (2018d, 252) soll hier argumentiert werden, dass die Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen nicht einfach nur entlang der Probleme, auf die sie stoßen (d. h. in diesem Kontext entlang der Anforderungen), geschieht, „sondern vor allem auch entlang dessen, was man sich selbst zum Problem zu machen in der Lage ist". Die daraus folgende Problematik, wenn dies eben nicht der Fall ist, wird insbesondere im Professionalisierungstyp 3 deutlich. Das Verhältnis der Anforderungsbearbeitungstypen zur Fach- bzw. Sozialorientierung macht deutlich, dass diese Anbahnung von Reflexion im Medium der Fachlichkeit geschehen sollte und formuliert aus reflexionstheoretischer Sicht die Forderung einer reflektierten Fachlichkeit äquivalent als Forderung nach einer fachlichen Reflexionsfähigkeit aus. Damit zeigt sich Fachlichkeit als Gegenstand der notwendigen Anforderungsimpulse, mit denen alle, jedoch insbesondere die Professionalisierungstypen 2 und 3 konfrontiert werden müssten. Daher unterstreicht diese Arbeit neben der Tatsache, dass unterschiedliche Typen unterschiedlich reflexionsoffen und -bereit sind und sich damit unterschiedlich professionalisierungsförderlich darstellen, auch die reflektierte Fachlichkeit als Gegenstand und Modus der Professionalisierung. Im Rahmen der eigenen fachlichen Einsozialisierung würden sich die Lehramtsstudierenden in ein neues Feld begeben und hätten die Möglichkeit, den Studierendenhabitus *Einlassens in die Transition* auszubilden. Äquivalent zum Aktion-Reflexion-Kreislauf bei Lehrer*innen (vgl. Altrichter & Feindt 2011a, 154) würde sich bei Studierenden der Kreislauf von fachlicher Reflexion und schulpraktischen Erfahrungen finden und der strukturtheoretischen Professionalisierungsimplikation der Ausbildung eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus entsprechen und zugleich die Bedeutsamkeit der Schulpraxis innerhalb der ersten Phase nicht schmälern, sondern anreichen.

12 Fazit

In der vorliegenden rekonstruktiven Studie stand die Frage nach der studentischen Professionalisierung in SPPs im Zentrum. Hierbei wurde Professionalisierung berufsbiographisch als das Wahrnehmen und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben begriffen. Ausgehend von den im Diskussionsteil dargestellten Ergebnissen sollen im Folgenden einige Aspekte weitergedacht werden, um einerseits Rückschlüsse für weitere Forschungsarbeiten und andererseits Hinweise zur Gestaltung der Lehrer*innenbildung der ersten Phase zu ziehen.
Die einleitend dargestellte exklusive Situation des Lehramtsstudiums, welches die Studierenden bereits mit langjähriger Praxiserfahrung aus der Schüler*innenperspektive beginnen, wird in den Daten dieser Arbeit insofern deutlich, als die in der Schulzeit gemachten Erfahrungen offenbar über alle Fälle hinweg gesehen einen Einfluss auf die Berufswahl der Lehramtsstudierenden hatten. Als normative Schlussfolgerung daraus wird an die Lehrer*innenbildung der ersten Phase die Anforderung gestellt, die *Praxiserfahrungen* der eigenen Schulzeit sowie die, die im Rahmen des Studiums gemacht werden, *reflexiv zu bearbeiten* um tieferliegende implizite Muster aufzubrechen und neu erlebte Praxissituationen direkt in einen Zusammenhang mit theoretischen Wissensbeständen zu bringen.
Des Weiteren lässt sich die Wahl des Lehramtsstudiums mit der *Sozialorientierung und der Fachorientierung* auf zwei Grundorientierungen zurückführen, die auf zwei gegensätzliche antizipierte Berufsverständnisse hinweisen. Mit Blick auf eine professionstheoretische Schlussfolgerung zeigt sich die Sozialorientierung weniger nah an der Herausbildung eines Professionsverständnisses als die Fachorientierung. Da diese beiden Typen deutliche Ähnlichkeit zu den Untertypen der Typik „Unterrichtsbezug" der KomBest-Studie, „Fürsorgebezug" und „Vermittlungsbezug", aufweisen (Sotzek u. a. 2017, 71), drängt sich die Frage auf, ob diese beiden Grundorientierungen über einzelne Phasen hinweg die entscheidende *Ausgangsgröße für Professionalisierungsprozesse* sind. An dieser Stelle würde sich eine rekonstruktive Längsschnittstudie eignen, die diese Frage gezielt in den Blick nimmt und Biographien über einen Zeitraum von Schule über die erste und zweite bis in die dritte Phase der Lehrer*innenbildung begleitet. Während diese Arbeit die Professionalisierungspotentiale dieser beiden studentischen Grundtypen herausarbeiten konnte, könnte sich eine längsschnittlich angelegte Studie zum Ziel setzen, Professionalisierungsprozesse nachzuzeichnen und damit etwas darüber aussagen, wie bzw. inwiefern sich diese beiden Grundorientierungen verändern (können). Werden diese Grundorientierungen als Teil des Habitus betrachtet, so gerät mit dieser Überlegung auch die im methodisch-methodologischen Diskurs der Dokumentarischen Methode und den entsprechenden professionstheoretischen Arbeiten fokussierte Frage nach der Veränderung bzw. Transformation des Habitus in den Blick, die weiterhin ein Forschungsdesiderat bildet (vgl. u. a. Helsper 2019; Košinár 2019; Sotzek u. a. 2017).
Eng mit der Frage nach dem antizipierten Professions- bzw. Berufsverständnis verbunden, hat sich die Entwicklungsaufgabe der Rollenkonstruktion im Rahmen des SPPs als relevant herausgestellt. Im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der wahr- und eingenommen Rollen im SPP scheint die Thematisierung von rollenbezogenen Fragen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bzw. insbesondere im Rahmen von Praxiselementen dringend notwendig zu sein, um Studierende bei der Rollenkonstruktion zu unterstützen. Diese ist in jedem Fall eng verbunden mit der Frage der Loslösung aus der Schüler*innen- und der Einfindung in die Lehrer*innenrolle.

Formate wie die SPPs scheinen die Notwendigkeit der Rollenthematik konkret bei den Studierenden aufzuwerfen, indem sie in ihren bisherigen Rollen irritiert werden, da sich diese als nicht mehr anschlussfähig erweisen und sollten somit im Lehramtsstudium Berücksichtigung finden. Die Entwicklungsaufgabe Rollenkonstruktion und die Entwicklungsaufgabe Zusammenarbeit ließen sich in dieser Arbeit als dependent zueinander rekonstruieren, indem die eigene Rolle im SPP nicht von der Zusammenarbeit mit den anderen Akteur*innen losgelöst gedacht werden kann (vgl. Terhart 1994, 463). Beim SPP geht es also um Formen der Zusammenarbeit (vgl. Siewert 2018, 6), die neue *Rollenauseinandersetzung* wie auch *Kooperationsaushandlungen* mit sich bringen. Die Einbindung von Praxisformaten, die auf das Thema Kooperation abzielen, bemühen damit immer auch eine Auseinandersetzung mit der Rolle und finden somit durchaus bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung Anschluss.
Der Aspekt der Notwendigkeit der reflexiven Bearbeitung von Praxiserfahrungen soll noch einmal aufgegriffen werden, da er auf einen weiteren Aspekt hindeutet, der sich aus dieser Arbeit schlussfolgern lässt: der Relationierung von Theorie und Praxis. Diese kristallisiert sich als eine Entwicklungsaufgabe heraus, die im Studium, bzw. hier in diesem Zusammenhang im SPP auftritt. Die beiden grundsätzlichen Typen, die sich dahingehend herausarbeiten ließen, machen deutlich, dass diese Entwicklungsaufgabe zwar übergreifend wahrgenommen, jedoch sehr unterschiedlich bearbeitet wird. Die Vorstellung, ein Projekt wie das SPP könnte theorieaversive Haltungen von Lehramtsstudierenden aufbrechen oder zumindest irritieren, muss mit Blick auf die Daten dieser Arbeit zurückgewiesen werden. Über die Interviewzeitpunkte 1 und 2 zeigte sich die Stabilität theorieaversiver Orientierungen. *Reflexion* zeigte sich hierbei nicht als eigenständige Entwicklungsaufgabe, sondern im Sinne eines Schlüssels zur Relationierung von Theorie und Praxis als *Modus,* in welchem Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und bearbeitet werden. Unter Rückbezug auf Neuwegs Klassifikationen (vgl. 2018c) lässt sich damit das Reflexionskonzept als für Praxisprojekte wie das SPP anschlussfähiges Konzept begreifen. Die Lehrer*innenbildung als Reflexive Lehrer*innenbildung zu gestalten, erweist sich damit als programmatisch nachvollziehbar und professionstheoretisch notwendig, jedoch als nicht selbstläufig.
Über die Entwicklungsaufgaben hinweg konnte mit dem Modus der Anforderungsbearbeitung eine Aussagekraft über die generelle Bearbeitung von Anforderungen verschiedener Typen herausgearbeitet werden. Hierbei zeigte sich im Abgleich von Interview 1 und 2 eine hohe *Stabilität der Orientierungsrahmen*. Entgegen dieser Stabilität wurde jedoch auch ein Irritationspotential der SPPs deutlich, welches sich insbesondere für den Professionalisierungstyp 2 rekonstruieren lässt. Gezeigt hat sich, dass die für diesen Typ beschriebene Spannung zwischen Habitus und Norm, die, wie sich auch im Rahmen des KomBest-Projekts gezeigt hat, professionalisierungsförderliche Elemente hat. Während also die SPPs weder per se ein Professionalisierungssetting abbilden, noch eine inhärente und eigene Feldlogik aufweisen und dadurch Habitus-irritierend wirken könnten, scheinen sie durch ihre normativen Ansprüche dennoch – zumindest für einen bestimmten Professionalisierungstyp – ein Irritationspotential und damit den Boden für einen Professionalisierungsprozess zu bieten. Gleichzeitig ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Breite der SPPs auch die Möglichkeit eröffnet, sich ein Projekt zu suchen, welches – zumindest in der Auswahl – wenig Irritationspotential für den eigenen Typ innehat. Der grundlagentheoretische Fokus dieser Arbeit geht hierbei davon aus, dass diese Entscheidung auf dem handlungsleitenden Wissen getroffen wird und nicht als explizit bewusste Entscheidung hervortritt. Obgleich also bei einigen Projekten mehr Irritationspunkte entstehen, hat sich über die Wahrnehmung der Entwicklungsaufgaben über alle drei Professionalisierungstypen hinweg

auch gezeigt, dass der Schulpraxis (wie sie im SPP erlebt wird) ein eigenes Irritationspotential innewohnt. Damit soll der Irritations- und Krisenbegriff in einer Positivrahmung hervortreten und dem immer noch im Lehrer*innenberuf innewohnenden Verständnis von Krise als Scheitern entgegentreten (vgl. Oevermann 2002, 51). Eine *irritierende und kriseninduzierende Lehrer*innenbildung* im Sinne Combes und Gebhards (vgl. 2009, 554), die die Krise stärker als Gelegenheit und weniger als Gefahr anerkennt, soll damit als normative Schlussfolgerung dieser Arbeit hervorgehoben werden.

Durch die Relation zwischen Fachorientierung und einer aktiven Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ließe sich Fachlichkeit im Rahmen dieser Arbeit als Gegenstand der studentischen Professionalisierung beschreiben. Damit lassen sich Professionalisierungsprozesse Lehramtsstudierender als Bewegung hin zur Fachorientierung begreifen. Diese Prozesshaftigkeit nachzuzeichnen, müsste Ziel einer an diese Arbeit anschließenden Studie sein, um so nicht nur etwas über die Professionalisierungspotentiale, sondern auch über die Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aussagen zu können. Äquivalent zur These, „dass Lehrpersonen sich in dem Maße professionalisieren, wie sie sich in ihrem Handeln an Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler orientieren" (Hericks u. a. 2019, 604), lässt sich damit im Anschluss an diese Arbeit die These formulieren, dass sich Lehramtsstudierende in dem Maße professionalisieren, wie sie sich an ihren eigenen fachlichen Bildungsprozessen orientieren. Die normative Implikation für die Konzeption der ersten Phase des Lehramtsstudiums ließe sich damit als eine *stärkere Ausrichtung zu einer reflektierten Fachlichkeit* beschreiben.

Die Unterschiedlichkeit der Typen und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen Professionalisierungspotentiale haben die Heterogenität der Studierendenschaft deutlich hervorgehoben. Während sich der Professionalisierungstyp 1 durch ein sehr hohes Professionalisierungspotential auszeichnet, fällt dies beim Typ 3 eher gering aus. Wird insbesondere der Professionalisierungstyp 3 verfrüht in eine Praxis als Vertretungslehrkraft einsozialisiert, lassen sich nicht nur stagnierende Effekte der Professionalisierung, sondern möglicherweise sogar deprofessionalisierende Effekte nachzeichnen. Diese vermuteten, aber in dieser Arbeit nur an Einzelfällen rekonstruierten *Deprofessionalisierungspotentiale* könnten in einem anschließenden Forschungsprojekt zu (De-)Professionalisierungsverläufen von studentischen Vertretungslehrkräften näher untersucht werden, das unterschiedliche Professionalisierungstypen in den Blick nimmt. Insgesamt kann die Schulpraxis, eingeschlossen der schulpraktischen Erfahrungen der eigenen Schulzeit und der ins Studium eingelassenen Praxissituationen, im Rahmen der ersten Phase also sowohl professionalisierende als auch deprofessionalisierende Effekte haben. Die Professionalisierungsbestrebungen, die u. a. durch die Qualitätsoffensive vorangetrieben werden, stehen damit den sich andeutenden Deprofessionalisierungstendenzen durch verfrühte und unreflektierte Einsozialisation in die Schulpraxis entgegen und sprechen damit nicht nur eine forscherisch zu beleuchtende, sondern auch eine bildungspolitisch zu beantwortende Frage an: *Wie stehen Tendenzen von Professionalisierung und Deprofessionalisierung zueinander*? Und anschließend daran stellt sich die Frage: *Wie sich Professionalisierungstendenzen stärken lassen und wie lässt sich Deprofessionalisierung entgegenwirken?*

Bei der Frage nach (De-)Professionalisierung scheint es, wie sich gezeigt hat, weniger auf die Praxis an sich als auf den Professionalisierungstyp anzukommen. Mit diesem Fokus auf die Individualität der Professionalisierung wird eine weitere Anforderung und Schwierigkeit der Lehrer*innenbildung der ersten Phase angesprochen. Es kann also wie in der Schule auch in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung keine Einheitslösungen für Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse geben. Daraus die Forderung abzuleiten, für verschiedene Professiona-

lisierungstypen unterschiedliche Angebote zu schaffen, liegt nahe. Diese ist jedoch einerseits nur begrenzt umsetzbar und würde andererseits auch voraussetzen, dass die Studierenden selbst ihren Professionalisierungstyp einschätzen und so bewusst entscheiden könnten, welche Lehrveranstaltungen sie benötigen. Dieser Situation kann schließlich also nur insofern entsprochen werden, als Lehramtsstudierende in der Anbahnung und Ausbildung einer reflexiven Haltung geschult werden. Dies ist die einzige und nachhaltige Möglichkeit, dafür Sorge zu tragen, dass sie nicht nur selbst erkennen, mit welchen Erfahrungen sie ihr Studium beginnen und auf welchen sie ihre Wahl überhaupt getroffen haben, sondern auch, dass sie bereit sind, die Angebote zu fokussieren, die sie irritieren und herausfordern. Mit Letzterem würde dann schließlich auch das Bild des Lehrers/der Lehrerin, für die „das Scheitern, obwohl beständiger Alltag, als unbedingt zu vermeiden [gilt]" (Oevermann 2002, 51) aufgebrochen und Irritation und Scheitern würden legitime und notwendige Teile des Lehrer*innenhandelns werden. Die Frage, wie diese Irritation entstehen kann, führt wieder zurück zur Fachlichkeit und der Überlegung, dass sich (angehende) Lehrpersonen äquivalent am Fachgegenstand weiterentwickeln wie es Schüler*innen am Unterrichtsgegenstand tun und damit zur Idee, Professionalisierungsprozesse als Bildungsprozesse zu begreifen. Das Streben nach einer Lehrer*innenbildung, die *Irritation ermöglicht und fördert*, die die *Fachlichkeit ins Zentrum* stellt und die *Reflexion fördert*, das soll Schlussfolgerung und Aufruf dieser Arbeit sein, denn dann tritt auch die professionalisierungsförderliche Tendenz von Praxis in den Vordergrund.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Abels, S. (2011): Lehrer*innen als „Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: Studien Verlag, 201-221.

Altrichter, H. & Feindt, A. (2011a): Aktionsforschung als Konzept der Schulforschung. In: H. Moser (Hrsg.): Forschung in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 149-166.

Altrichter, H. & Feindt, A. (2011b): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 214-231.

Asbrand, B. (2011): Dokumentarische Methode. In: Fallarchiv der Universität Kassel, 1-15. Online unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf (Abrufdatum: 16.10.2021)

Asbrand, B., Pfaff, N. & Bohnsack, R. (2013): Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, (1), 3-12.

Bartsch, C. & Bönnighausen, M. (2019): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich fachspezifischer und heterogenitätssensibler Leseförderung durch kooperative und reflexive Praxis. In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 123-142.

Bastian, J. (2018): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Eine Form professioneller Kooperation zwischen Schule und Universität. In: Pädagogik, 10. Jg., 30-33.

Baum, E. (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: VS Verlag.

Baumert, J. R. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, u. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.

Baumert, J. R., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV). Ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 7-25.

Berndt, C. & Häcker, T. (2017): Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 240-253.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017): Editorial. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-18.

Bhabha, H. K., Freudl, J. r., Schiffmann, M. & Bronfen, E. (2007): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora.

Blömeke, S. (2003): Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung Humboldt-Universität zu Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin.

Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die deutsche Schule. 98 (2), 178-189.

Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (2018): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-15.

Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, Wiesbaden: VS Verlag, 175-200.
Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: VS Verlag, 33-55.
Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich.
Boller, S., Rengstorf, F., Schumacher, C. & Thomas, C. (2012): Projektunterricht und Professionalisierung in der Lehrerbildung. Das Erleben von Lehrerrolle und Theorie – Praxis – Verhältnis von Studierenden am Beispiel eines Seminars zur Einführung in die Projektdidaktik. In: C. Freitag (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: Lit Verlag, 115-123.
Bollnow, O. F. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg., 155-164.
Bönig, D., Henke, A., Idel, T.-S., Kahlau, J., Korff, N., Schecker, H. & Tietjen, C. (2018): Teilprojekt 3: Studien-Praxis-Projekte. In: Rektor der Universität Bremen, S. Doff & M. Wulf (Hrsg.): Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen: Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Bremen: Universitätsdruckerei Bremen, 46-64.
Bonnet, A. (2009): Rekonstruktive Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Drei Antworten auf einen gängigen Einwand. In: C. Lütge, A. I. Kollenrott, B. Ziegenmeyer & G. Fellmann (Hrsg.): Empirische Fremdsprachenforschung – Konzept und Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang, 23-37.
Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 35-54.
Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 101-123.
Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014): Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 920-936.
Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Calderhead, J. (1989): Reflective teaching and teacher education. In: Teaching and Teacher Education, 5 (1), 43-51.
Combe, A. (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität. Zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: R. Boenicke, A. Hund, T. Rihm & V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.): Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberger Dienstagsseminar. Heidelberg: Mattes, 37-47.
Combe, A. & Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (3), 549-571.

Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (2019): Einführung. In ebd. (Hrgs.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-24.
Dewe, B. & Gensicke, D. (2018): Theoretische und methodologische Aspekte des Konzeptes „Reflexive Professionalität“. In: C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 1-20.
Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers.
Die Senatorin für Soziales, J., Frauen, Integration und Sport. (2015): Lebenslagen im Land Bremen. Armuts- und Reichtumsbericht des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Online unter: https://www.soziales.bremen.de/soziales/armuts-und-reichtumsberichte/2-armuts-und-reichtumsbericht-2015-43933 (Abrufdatum: 16.10.2021).
Doff, S. (2019): Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Einleitung. In: S. Doff (Hrsg.): Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-16.
Doff, S. & Wulf, M. (2018): Einleitung. In: Rektor der Universität Bremen, S. Doff & M. Wulf (Hrsg.): Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen: Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Bremen: Universitätsdruckerei Bremen, 5-11.

Drinck, B. & Flagmeyer, D. (2013): Warum sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Schulforschung beschäftigen sollen. In: B. Drinck (Hrsg.): Forschen in der Schule. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 15-21.

Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011): „Das Autonomie-Paritäts-Muster". Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? In: Zeitschrift für Bildungsforschung (1), 199-217.

Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis?. Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Feindt, A. (2005): Forschen für die Schulentwicklung. Eine sinnvolle Aufgabe für Lehramtsstudierende? In: Pädagogik, 57 (7/8), 10-13.

Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Barbara Budrich.

Feindt, A. & Broszio, A. (2008): Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 9 (1).

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung – Aktualität, Geschichte, Kennzeichen. In: ebd. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Reibek: Rowohlt, 11-31.

Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 13-29.

Fraefel, U. (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 56-73.

Freitag, C. (2012): Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In: C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: Lit Verlag, 11-20.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München: Beltz, 437-455.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: facultas.

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014): Pierre Bourdieu: eine Einführung. Konstanz: utb.

Goldmann, D. (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS Verlag.

Goldmann, D. (2018): Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (7), 122-124.

Greiten, S. (2019): Das „Co-Peer-Learning-Gespräch" als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 209-221.

Gruber, H. & Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: Studien Verlag, 155-174.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 21.45.

Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrer*innenbildung 5 (1), 39-45.

Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum" und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrer*innenbildung 11 (3), 8-16.

Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2. Jg., 109-129.

Havighurst, R. J. (1976): Developmental Tasks and Education. New York: McKay.

Hellrung, M. (2011): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen u. a.: Budrich.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrer*innenbildung 1 (3), 7-15.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden: VS Verlag, 115-148.

Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 149-170.

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster und New York: Waxmann, 103-125.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag, 105-140.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler – zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49-72.

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014): Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung. Wiesbaden: VS Verlag, 7-29.

Hericks, U. (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen — Darlegungen zum Stand der Forschung. In: M. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, 173-188.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.

Hericks, U. (2009): „Ich glaub', die Schüler ertragen den Unterricht". Lehrer zwischen Beziehungsaufbau und Wissensvermittlung. In: Erziehen – Klassen leiten, Jahresheft des Friedrichsverlags, 40-43.

Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012): Was wissen wir über die Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. In: Pädagogik, 5. Jg., 42-47.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung 2018. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 9-25.

Hericks, U. & Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudiereden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 5. Jg., 401-416.

Hericks, U. & Laging, R. (2019): Wie man im Fachlichen professionell wird? Reflexionen zur Lehrerbildung. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, 117-136.

Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 255-270.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7. Jg., 65-80.

Hericks, U. & Spörlein, E. (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks & M. Meyer (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske und Budrich, 33-50.

Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: T. Bohl, C. Schelle, W. Helsper & H. G. Holtappels (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 231-236.

Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 176-189.

Herzog, W. (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), 812-830.

Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T. & Kahlau, J. (2021): Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? – Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In: F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.): Qualitativ forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen, Praktiken, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Hollenbach, N. (2009): Zwischen Professionalisierung und Überforderung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule aus der Sicht der Akteure. In: N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 221-245.

Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (2009) Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-20.

Honegger, M., Ammann, D. & Hermann, T. (2015): Dimensionen schriftlicher Reflexion. Lust und Zwang. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag, 13-22.

Hornung, G., Czubatinski, L., Andersen, H. & Kirsch, A. (2019): Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 198-208.

Horstkemper, M. & Lauterbach, W. (2009): Bildungsforschung als Begleitung schulischer Entwicklungsprojekte. Gibt es ein Konzept „zwischen Survey- und Aktionsforschung"? In: N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 167-186.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.

Idel, T.-S. (2016): Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In: C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & R. Laura (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: MV-Wissenschaft, 23-43.

Idel, T.-S. (2018): Differenzsensible Kollegialität. Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. In: S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.): Kooperation. Friedrichsjahrheft (36), 48-49.

Idel, T.-S. & Kahlau, J. (2018): Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In: A. B. Liegmann, M. Artmann, M. Berendonck & P. Herzmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 242-258.

Idel, T.-S., Mettin, C., Meyer, A., Lütje-Klose, B. & Grüter, S. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz, 34-52.

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016): Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte'. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 278-295.

Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 201-213.

Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2020): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Fernuniversität Hagen. Online unter: https://vu.fernuni-hagen.de/lvuweb/lvu/file/FeU/KSW/2021WS/26107/oeffentlich/26107-5-02-S1+Vorschau.pdf. (Abrufdatum: 16.10.2021)

Idel, T.-S. & Thünemann, S. (2014): „Hineinstolpern ins Feld" – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 9 (1), 75-90.

Institut_für_kollegiale_Beratung_e. V. Heilbronner Modell zur kollegialen Beratung. Online unter: https://rpz-heilsbronn.de/nc/arbeitsbereiche/berufsbegleitung/kollegiale-beratung/heilsbronner-modell-zur-kollegialen-beratung/ (Abrufdatum: 16.10.2021)

Jahnke-Klein, S. & Kiper, H. (2012): Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz durch kollegiale Hospitation von Studierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: C. Freitag (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: Lit. Verlag. 105-114.

Jakob, G. (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Beltz, 219-233.

Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2019): Einleitung. Kooperation von Schule und Universität fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 7-18.

Kahlau, J. (2019): Studien-Praxis-Projekte an der Universität Bremen. Innovation und Forschung an aktuell relevanten Themen in Bremer Schulen von Studierenden und Lehrkräften. In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 105-121.

Kahlau, J., Korff, N. & Tietjen, C. (2019): Studien-Praxis-Projekte als Zwischenräume der Professionalisierung. In: S. Doff (Hrsg.): Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 64-78.

Kahlau, J. & Tietjen, C. (2018): Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. Herausforderungen Lehrer_innenbildung. In: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Themenheft Studienprojekte im Praxissemester, 127-141.

Keimer, E. M. (2018): Mit Student(inn)en reflektieren. Eine Win-Win-Situation für Lehrer(innen) und Studierende. In: Pädagogik, 10. Jg., 34-36.

Keller, M. (2015): Reflektieren gut gemacht. von Empirie zu Denkangeboten. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag. 107-123.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2011): Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 4 (2), 124-136.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011): Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrer*innen. In: Journal für Lehrer*innenbildung 11 (2), 20-31.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 386-407.

Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (2019a): Kooperationen in Campusschulen-Netzwerken in Potsdam. In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule förder.: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 81-103.

Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (2019b): Synopse: Der Sammelband „Kooperation von Universität und Schule fördern“. In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 281-302.

Kleiner, B. & Koller, H.-C. (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivation. Exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Budrich.

Kneuper, D., Jasker, L., Klemm, A., Ott, S., Bornschein, U., Sniegs, T., Kirchhoff, D. & Rösel, B. (2012): Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6933/pdf/Bremen_2012_Bildungsbericht.pdf (Abrufdatum: 16.10.2021)

Koch, B. & Stiller, K.-T. (2012): Forschendes Lernen in Praxisphasen der Leherausbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden. In: C. Freitag (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: Lit Verlag, 85-94.

Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 857-875.

Koller, H.-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 288-301.

König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung. Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes *Learning to Practice*. In: ebd. (Hrsg): Learning to Practice, Learning to Reflect? Das Praxissemester in der Lehrerbildung. Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. Wiesbaden: VS Verlag, 1-62.

Korthagen, F. A. J. (1992): Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. In: Teaching and Teacher Education 8 (3), 265-274.

Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. In: Teaching and Teacher Education 9 (3), 317-326.

Košinár, J. (2014a): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen u. a.: Budrich.

Košinár, J. (2014b). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, (3), 29-43.

Košinár, J. (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 235-259.

Košinàr, J. (2017): Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 147-158.

Kraler, C. (2009): Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrer*innenbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. In: Erziehung und Unterricht 159 (1/2), 194-195.

Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: ZQF, 1.Jg., 13-32.

Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018): Editorial. Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (7), 3-26.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Störungen. In: T. Leonhard, J. Košinàr & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 41-52.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a): Lehrerhabitus und Professionalisierung. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 73-100.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b): Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-23.

Kultusministerkonferenz, K. (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 16.10.2021)

Kunze, I. (2012): Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden. In: C. Freitag (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: Lit Verlag, 23-34.

Kunze, I., Trautmann, M. & Meyer, M. (2010): Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. In: Rhino didactics (34), 2-3.

Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 214-227.

Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): Situated learning legitimate peripheral participation. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.

Leonhard, T. (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- und berufspraktischer Studien. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 211-222.

Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 46-55.

Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: A. B. Liegmann, M. Artmann, P. Herzmann & M. Berendonck (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 183-200.

Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018a): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-18.

Liegmann, A. B., Herzmann, P., Artmann, M. & Berendonck, M. (2018b): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaften und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Liegmann, A. B. & Racherbäumer, K. (2019): Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm In: ZISU, Jg. 8, 125-137.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lortie, D. C. (1972): Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. München: Piper, 37-76.

Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher. A sociological study. Chicago [u. a.]: Univ. of Chicago Press.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11-40.

Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje.Klose, B. & Stanat, P. (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin [u. a.]: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matter, C. & Brosziewski, A. (2014): Routinierte Reflexion. Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34 (1), 23-37.

Mey, Günter (2000): Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. In: Sozialer Sinn 1. 135-151.

Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: Lit Verlag, 183-206.

McLaughlin, C. (2009): Architektur und Entwicklung der Lehrerforschung im Vereinigten Königreich. In: N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 67-84.

Messner, E. & Posch, P. (2009): Schulische Aktionsforschung in Österreich. In: N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart.

Meyer, M. A. (2000): Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Ministerium für Innovation, W., Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, A. e. V. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Online unter: https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (Abrufdatum: 16.10.2021)

Moser, H. (2011): Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis. In: H. Moser (Hrsg.): Forschung in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15-28.

Müller, S. (2011): Reflexion als Schlüsselkategorie? Eine Einleitung. In: S. Müller (Hrsg.): Reflexion als Schlüsselkategorie? Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-11.

Neuß, N. (2009): Biographisch bedeutsames Lernen: empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen: Barbara Budrich.

Neuweg, G. H. (2000): Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: Studien-Verlag, 1-6.

Neuweg, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 10-29.

Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts. In: F. H. Müller (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 35-50.

Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), 33-45.

Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 89-101.

Neuweg, G. H. (2018a): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 179-190.

Neuweg, G. H. (2018b): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 137-160.

Neuweg, G. H. (2018c): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 71-90.

Neuweg, G. H. (2018d): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wozu, wie und wann? In: G. H. Neuweg (Hrsg.): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 239-254.

Niestradt, F. & Ricken, N. (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung. Wiesbaden: VS Verlag, 99-124.

Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Imprint, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2019): Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In: S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützl & S. Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), 51-64.

Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: S. Müller-Doohm (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 267-338.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.
Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19-63.
Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 55-77.
Ostermann, E. (2015): Lehrer*in werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Parsons, T. (1968): American sociology. perspectives, problems, methods. New York [u. a.]: Basic Books.
Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag.
Peters, J. (2000): Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln. In: A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrer*innenbildung. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, 13-27.
Polanyi, M. (1966): The tacit dimension. Garden City, NY: Doubleday.
Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag.

Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2017): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, 109-122.
Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.
Ricker, K. (2005): Schulentwicklung und Lehrer*innenbiographien. Innovationen in Schule verstehen und fördern. In: A. Hoffmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.): „Und sie bewegt sich doch…“ – Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Göttingen: Universitätsverlag, 103-117.
Rothland, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, 349-385.
Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligtag, N. (2017): Das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10. Jg., 195-215.

Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A. K. (2018): „Aber erstmal hast du das Wort“. Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7, 37-50.
Schlee, J. (2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, Calif. [u. a.]: Jossey-Bass.
Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer komptenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 201-219.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293.
Siewer, J. (2018): Studierende in der Schule. Wie kann die Zusammenarebit von Studierenden und Schule für beide Seiten ein Gewinnn sein? In: Pädagogik, 10, 6-9.

Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. Zeitschrift für qualitative Forschung 18 (2), 315-333.

Spieß, E. (2007): Kooperation und Konflikt. In: von H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hohgrefe, 339-347.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: T. Bohl, C. Schelle, W. Helsper & H. G. Holtappels (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 237-241.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, 202-224.

Terhart, E. (2019): Die Lehrerbildung und ihre Reform. Stand, Probleme, Perspektiven. In: S. Doff (Hrsg.): Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29-41.

Thiersch, S., Ziems, C., Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag.

Tietjen, C. (2019): Das Studien-Praxis-Projekt „Der ideale Klassenraum“ In: K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.): Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. Opladen, Berlin & Toronto Barbara Budrich, 209-217.

Tietjen, S. & Thünemann, S. (2017): Forschendes Studieren in der Lehrer_innenbildung, 1-3. https://booc.uni-bremen.de/pluginfile.php/1/theme_moove/marketing8icon/1624002238/BoocForschendesStudieren.pdf (Abrufdatum: 16.10.2021)

von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderungen Lehrer_innenbildung. In: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2. Jg., 144-159.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.

Wenzl, T., Kollmer, I. & Wernet, A. (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: VS Verlag.

Wernet, A. (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 47-61.

Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: EUSL-Verlag.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern. Bestandsausnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: U. Fußhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen, Berlin und Farmingtno Hills: Barbara Budrich, 49-60.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Stand und Perspektiven. Journal für Lehrer*innenbildung 15 (1), 8-21.

Wittek, D. (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Budrich: Opladen.

Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Wyss, C. & Ammann, D. (2015): Rundum reflektieren. von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In: M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.): Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf. Bern: hep Verlag, 23-34.

Zeichner, K. M. (1981): Reflective teaching and field-based experience in teacher education. In: Interchange 12 (4), 1-22.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Anhang

Transkriptionsrichtlinien

Die Transkription orientiert sich grundsätzlich an den Richtlinien des vereinfachten Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2011), wurde aber aufgrund der rekonstruktiven, nicht inhaltsanalytischen Verortung dieser Arbeit an einigen Stellen angepasst. Im Folgenden finden sich entsprechend die übernommenen und abgeänderten Festlegungen und Abkürzungen.

Generelle Festlegungen

- Die Transkription erfolgt in Standardorthographie und mit Standardinterpunktion.
- Satzformen werden beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhalten.
- Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
- Es wird wörtlich, d. h. weder lautsprachlich noch zusammenfassend transkribiert.
- Wortverschleifungen werden mittranskribiert (z. B.: „ham wir" wird nicht zu „haben wir" geglättet)
- Füllwörter und Verständnissignale werden mittranskribiert.
- Personen- sowie Ortsnamen werden vollständig anonymisiert. Hierbei wird die Interviewerin mit I, die Interviewten per Kürzel abgekürzt (z. B.: AS für Adrian Schuster)

Abkürzungen

= (z. B.: „Sor=Gedanken gemacht" oder: die=die=die)	Wort- und Satzabbruch, Stottern, Verschleifung Wortdoppelungen
()	kurze Pause
(.)/(..)/(...)	Pause einer Länge von 1/2/3 Sekunde(n)
(Zahl)	Pause, Länge als Zahl in Sekunden
LAUT	laut, akzentuiert (auch Silben, z. b. AkZENT
Leise	leise gesprochen, Schriftgröße 9
Betont	betont, unterstrichen, aber nicht laut
g e d e h n t	Gedehntes Sprechen
I: ...//...//B://...//...	Sprecherüberlappung innerhalb der//
(lachen), (seufzen)	wahrnehmbare parasprachliche Phänomene, steht vor der entsprechenden Stelle.
@ja@	„ja" wird lachend gesprochen
@(.)@/@lacht@	Kurzes auflachen/Lachen
(Telefonklingeln)	Störgeräusche
(Marburg?)	Vermuteter Wortlaut
[...]	Auslassungen im Transkript
<mhm>	Verständnissignale und Fülllaute von I werden im Fließtext transkribiert.
Hab' vieI von meiner Mutter gehört: *Werd' doch Lehrerin.*	Erinnerte wörtliche Rede, auch in indirekter Form, wird kursiv geschrieben.

Leitfaden Interview I

I) Erzählimpuls

Mich interessiert Ihre Geschichte, wie es dazu kam, dass sie Lehramt studieren. Ich möchte Sie daher bitten, mir Ihre Geschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen, mit allem, was für Sie dazugehört. Sie können anfangen wo Sie möchten.

Rückversicherung 1: Also, egal wo ich anfange?	Ja, Sie können einfach da anfangen, wo Sie wollen.
Rückversicherung 2: Bei reiner Aufzählung	Und fällt Ihnen dazu eine Geschichte ein?

II) Immanente Leitfragen

A) zur Fortführung an einer bestimmten Stelle:

- Wie war das (damals) genau?
- Wie ging es danach weiter?
- Erzählen Sie doch noch ausführlicher davon?
- Paraphrasierung des Gesagten als Frage

B) Zu vagen Erzählabschnitten:

- Sie haben vorhin ... angedeutet. Könnten Sie...
- das noch näher ausführen
- ein Beispiel dafür benennen?
- Noch einmal erzählen, wie es dazu kam?

III) Exmanente Leitfragen

Thema 1:
- Wie war Ihr persönlicher Weg ins Lehramtsstudium? (Beginn)
- Warum haben Sie sich für das Lehramtsstudium entschieden? (Motivation)

Thema 2:
- Inwiefern haben Sie in ihrem Studium Schwerpunkte gesetzt? (Schwerpunktsetzung, Interessen)
- Gab es auch Krisenmomente/Schwierigkeiten während des Studiums? (Schwierigkeiten/Krisen)
- Gab es Erfolgsgeschichten, Momente in denen Sie gemerkt haben, „Ich bin hier genau richtig"? (Erfolge)

Thema 3:
- Inwiefern bzw. wo fühlen Sie sich gut (aus-)gebildet durch das Studium?
  - FD; EW; FW
- Welche Erfahrungen haben Sie in den Praxisphasen (und in den Theoriephasen) im Studium gemacht?

Thema 4:
- Warum haben Sie sich für ein SPP entschieden? Was erwarten Sie oder erhoffen Sie sich vom SPP?
- Haben Sie auch Bedenken oder Befürchtungen?
  - Wenn Sie an die Zielsetzung des SPPs denken, die Vernetzung von Theorie und Praxis und von den Wissensbeständen der EW, FW und FD, welche Bilder entstehen da für Sie?

IV) Ende

Gibt es noch etwas, was Sie noch sagen/hinzufügen möchten? Gibt es noch etwas das wir vergessen haben?

Interviewleitfaden Interview II

I) Erzählimpuls:
Also, ______________________, du warst jetzt seit November letzten Jahres sowohl in der Schule als auch hier an der Uni in dein SPP eingebunden. Seit letztem Monat ist dein SPP abgeschlossen. Kannst du dich erinnern, wie das SPP begonnen hat, wie war dein Einstieg ins SPP und wie ging es dann weiter? Kannst du mir davon berichten?

Rückversicherung 1: Also, egal wo ich anfange?	Ja, Sie können einfach da anfangen, wo Sie wollen.
Rückversicherung 2: Bei reiner Aufzählung	Und fällt Ihnen dazu eine Geschichte ein?

II) Immanente Leitfragen

A) zur Fortführung an einer bestimmten Stelle:
- Wie war das (damals) genau?
- Wie ging es danach weiter?
- Erzähl doch noch ausführlicher davon?
- Paraphrasierung des Gesagten als Frage

B) Zu vagen Erzählabschnitten:
- Du hast vorhin … angedeutet. Könntest du…
- das noch näher ausführen
- ein Beispiel dafür benennen?
- Noch einmal erzählen, wie es dazu kam?

III) Exmanente Leitfragen

Thema 1: Spezifische Erfahrungen im SPP
- Inwiefern gab es besondere Phasen oder Erlebnisse, die dir in irgendeiner Richtung geholfen haben oder die im Nachhinein wichtig für dich waren?
- Wenn du jetzt nochmal rückblickst: Was waren für dich die Highlights im SPP? Inwiefern gab es für dich Erfolgsgeschichten im SPP? Kannst du davon berichten? Wie war das genau? Wie verlief das? Wie ging es dann weiter?
- Wo gab's Schwierigkeiten oder Situationen, wo es stockte, wo du vielleicht auch nicht wusstest, wie es weitergeht? Was hast du dann gemacht? Wie bist du aus solchen problematischen Phasen rausgekommen? Wie ging es dann weiter?

Thema 2: Vernetzung
- Du hast jetzt schon von vielen Erlebnissen aus dem SPP berichtet, inwiefern haben dich diese Erlebnisse/das SPP weitergebracht in deinem Studium?
- Du bist ja jetzt schon fast fertig mit dem Studium und sitzt an deiner Masterarbeit. Wenn du mal vorausblickst: Gibt es etwas, das du aus dem SPP mehr oder weniger direkt mitnehmen kannst für deine zukünftige Rolle als Lehrer*in?
- Inwiefern konntest du Wissen aus deinem Studium in das SPP einbringen? Was waren das für Kenntnisse, aus welchen Bereichen? Wie kam es dazu? Wie hast du das gemacht? Wie ging das?

Thema 3: Kooperation

- Du hast im SPP Team ja unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit erlebt. Könntest du mir die Zusammenarbeit in deinem SPP Team einmal beschreiben?
- Wie war die Zusammenarbeit im Studi-Team, mit der Lehrkraft, mit dem Dozierenden, im SPP Seminar?

Thema 4: Erwartungen und Erfahrungen

- Nun hast du schon ganz viel von deinen Erfahrungen im SPP erzählt, wenn du dich jetzt noch einmal ganz an den Anfang zurückerinnerst: Welche Erwartungen an das SPP hattest du denn zu Beginn? Was hast du dir vorgestellt und inwiefern wurden diese erfüllt? Was ist nicht eingetreten und was ist stattdessen passiert?
- Du hattest beispielsweise ______________________________ ______________ gesagt. Wie empfindest du das jetzt?

IV) Bildphase

Im SPP Bericht wurdest du gebeten, dich im SPP darzustellen. Ich habe deine Darstellung jetzt einmal mitgebracht.

1. Könntest du mir deine Darstellung einmal erklären?
2. Wie kam es zu dieser Darstellung?
3. Was hast du zuerst gemalt und was kam dann?
4. Welchen Titel würdest du deiner Darstellung geben?

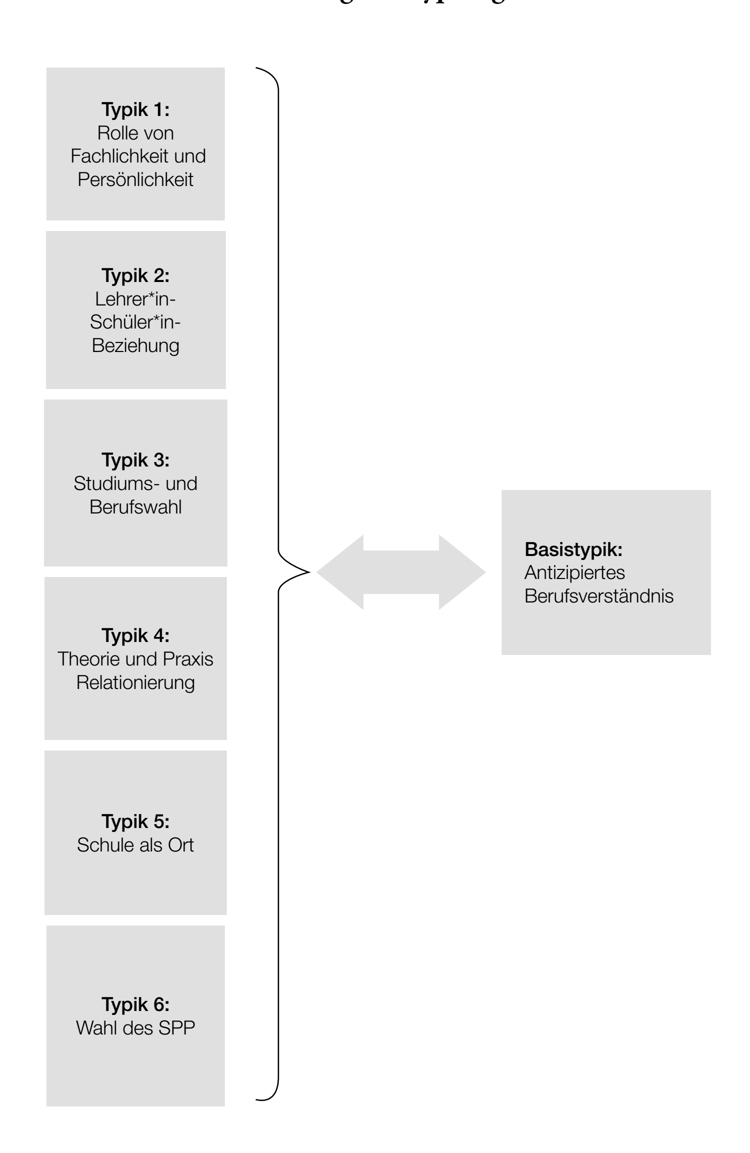
V) Direktive Phase

Du hast nun schon viel von deinem SPP und deiner Zeit im SPP erzählt. Wenn Du jetzt mal ein Strich drunter ziehst und eine Bilanz versuchen würdest: Gibt's ein Resümee? Mit welchen drei Worten würdest du dein SPP beschreiben?

VI) Ende

Gibt es noch etwas, was du noch sagen/hinzufügen möchtest? Gibt es noch etwas das wir vergessen haben?

Schematische Darstellung der Typologie zu Interview 1



Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, um mich bei den Menschen zu bedanken, ohne die ich diese Arbeit nicht begonnen, nicht weitergeführt und vor allem nicht beendet hätte. Der Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung der Universität Bremen unter der Leitung von Till-Sebastian Idel hat mir eine Anlaufstelle in der Wissenschaft geboten, an der ich lernen konnte, was ich noch nicht, und was ich schon kann, an der ich unterstützt, herausgefordert und begleitet wurde. Anna Schütz möchte ich für den tollen Start und Anna-Luise Rehm für den tollen Schluss danken. Silvia Thünemann hatte immer ein offenes Ohr für mich, hat mir mit forschungswerkstättischem Rat weitergeholfen und mir manchmal mehr zugetraut als ich mir selbst. Danke dafür! Im Forschungskolloquium um Till-Sebastian Idel und Robert Baar habe ich viele wichtige und stets wohlwollende Impulse für diese Arbeit und mein forscherisches Tun erhalten. Besonderer Dank gilt hier Robert Baar, dessen methodische Kommentare stets anregend für mich waren und dem ich außerdem für die Möglichkeit des Drittgutachtens danken möchte.

Dem SPP-Team möchte ich für ihr Vertrauen in und Interesse an meinem Projekt und für die Unterstützung während der Datenerhebungsphase danken. Insbesondere möchte ich Christina Tietjen für die tolle Zusammenarbeit danken, die nicht nur bereichernd war, sondern auch Spaß gemacht hat.

Ein Dank geht auch an die Schule, an viele Kolleg*innen, die über die 5 Jahre und vor allem während des Referendariats mitgefiebert haben und auch an die Schüler*innen, die wahrscheinlich nicht wissen, dass sie mich genau an den richtigen Tagen aufgefangen haben und meinen Blick geweitet haben.

Ein großes Danke soll an meine studentischen Hilfskräfte, insbesondere Charlotte Fiedler, gehen, ohne deren Engagement und Unterstützung ich die Daten in der Menge nicht hätte bearbeiten können.

Allen inhaltlichen und sprachlichen Korrekturleser*innen sei gedankt, insbesondere Michael Schlott für die große Mühe mit dem Text.

Danken möchte ich auch allen Mitdoktorand*innen, die meinen Weg länger oder kürzer begleitet haben. Der Tübinger und der Hamburger DM-Gruppe danke ich, dass sie sich immer wieder neu durch meine Vorlagen gearbeitet und mir viele weiterführende Gedankengänge mit auf den Weg gegeben haben. Auch dem Forschungszusammenhang der AgDM und darin besonders Jörg Korte und Jana Schröder möchte ich danken, dass ihr euch immer wieder, auch in stressigen Phasen, Zeit genommen habt, um mein Material zu sichten. Schließlich möchte ich mich auch bei meiner Schreibgruppe mit Sven Pauling und Sabrina Tietjen bedanken. Die Seiten hätten sich ohne euch nicht so schnell gefüllt.

Ich möchte mich ganz herzlich bei Uwe Hericks bedanken, ohne den der Wunsch zu promovieren nicht entstanden wäre. Ihm möchte ich nicht nur für die methodische Unterstützung danken, ohne die diese Arbeit so nicht hätte entstehen können, sondern auch für Zugewandtheit und Wertschätzung meiner Arbeit.

Ich danke Till-Sebastian Idel für das Vertrauen, das er mir entgegengebracht hat, für die vielen Gespräche, die wohlwollend-kritischen und fürsorglichen Hinweise zu meiner Arbeit(sweise) und schließlich für die Möglichkeit diese Arbeit überhaupt, auf diese Weise und unter den Bedingungen schreiben zu können.

Ich danke meinen Freunden und Freundinnen und meiner Familie für ihre Unterstützung, ihr Verständnis, ihre Sorge und ihr Interesse an meiner Arbeit. Ihr habt mich durch Hoch- und durch Tiefphasen getragen.
Zuletzt geht ein besonderer Dank an meine Eltern, die nicht nur den Dissertationsprozess, sondern meine ganze Bildungsbiographie mit Zuspruch, Vertrauen und Interesse begleitet, verfolgt und überhaupt erst möglich gemacht haben. Dafür danke ich euch. Schließlich möchte ich meinem Mann danken, dessen Unterstützung nicht in Worte zu fassen ist. Danke, dass du mich zu diesem Weg ermutigt hast und ihn interessiert, wohlwollend und fürsorglich mit mir gegangen bist.
Euch möchte ich diese Arbeit als Dank gern widmen.

k linkhardt forschung

Vor dem Hintergrund der Ausweitung schulischer Praxisphasen, u.a. in den Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, erlangt die Frage nach studentischer Professionalisierung in Praxisphasen und damit zusammenhängend auch die Konzepte des Studierendenhabitus und der studentischen Entwicklungsaufgaben immer mehr Bedeutsamkeit. Verortet in der Professionsforschung, nimmt die vorliegende Arbeit Abstand von normativen Positionen zur generell positiven Wirkung von Praxiserfahrungen und fragt, inwiefern sich Studierende im konkreten Schulpraxisprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ professionalisieren. Mit der Dokumentarischen Methode ausgewertete narrativ-fundierte Interviews mit Studierenden liefern einerseits Erkenntnisse zum Studierendenhabitus als Transitionsphase zwischen dem Schüler:innen- und dem Lehrer:innenhabitus und andererseits zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Schulpraxisphasen. Hierbei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitūs und den Modi der Anforderungsbearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Dieser liefert nicht nur Antworten auf die Frage nach Typen studentischer Professionalisierung, sondern auch nach deren Professionalisierungspotentialen.

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode.



Die Autorin

Joana Kahlau, Dr. phil., studierte Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg und der University of Melbourne, Australien. Sie arbeitete von 2016 bis 2020 an der Universität Bremen im Arbeitsbereich Schultheorie und Schulforschung und promovierte zu studentischer Professionalisierung in Praxisphasen. Seit Sommer 2021 ist sie als Lehrerin im Bremer Schuldienst tätig sowie als Lehrbeauftragte an der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind studentische Professionalisierung in Praxisphasen und die Dokumentarische Methode.

978-3-7815-2544-3

